



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

UNIDAD UPN 041

“MARÍA LAVALLE URBINA”



**La Gestión Escolar en la Unidad de Servicios
de Apoyo a la Escuela Regular No. 36**

Esmeralda Martínez Alonzo

San Francisco de Campeche, Camp., México, 2015



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

UNIDAD UPN 041

“MARÍA LAVALLE URBINA”



**La Gestión Escolar en la Unidad de Servicios
de Apoyo a la Escuela Regular No. 36**

Esmeralda Martínez Alonzo

**Tesis que se presenta para obtener el grado de
Maestro en Gestión Educativa**

San Francisco de Campeche, Camp., México, 2015



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 041

“MARÍA LAVALLE URBINA”

CAMPECHE

DICTAMEN PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

San Francisco de Campeche, Cam., 10 de junio de 2015.

C. ESMERALDA MARTÍNEZ ALONZO

P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: “**La Gestión Escolar en la Unidad de Servicios de Apoyo en la Escuela Regular No. 36**”, asesorado por el Dr. Atahualpa Sosa López, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para aspirar al grado de Maestro de Gestión Educativa.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen correspondiente

Atentamente

“Educar para transformar”

Lic. José Guadalupe Cruz Romero M. en C.

Presidente de la Comisión de Titulación

DEDICATORIAS

A mis padres, a pesar de la distancia física, siempre han estado conmigo y aunque nos faltaron muchas cosas por vivir juntos, tengo la certeza que este logro hubiera sido tan especial para ellos como lo es para mí.

La familia es una de las joyas más preciadas que un ser humano puede tener, es el pilar a través de la cual se consigue la fuerza necesaria para conseguir las metas propuestas, por eso lo dedico a ti Manuel Jesús, por tu empeño, fuerza y amor, por compartir momentos tan significativos y estar siempre dispuesto a escucharme y ayudarme en cualquier circunstancia. A Manuel Gibrán y Gabriela, quienes le dieron sentido a mi vida y han sido mi principal motivación para ser mejor cada día. A Valentina, Natalia y a ti bebé, son un maravilloso regalo de dios.

A los maestros Roger Manuel Patrón Cortes y Ricardo Gómez Arteaga, por sus conocimientos, orientación, persistencia, paciencia y dedicación, inculcando en mí su sentido de rigor académico, ganándose mi admiración y respeto.

Al personal directivo, docente, padres de familia y alumnos de los CENDI's 1,5 e ISSSTECAM, de la USAER No. 36, quienes sin duda tuvieron una participación definitiva para este trabajo se realizara.

ÍNDICE

DEDICATORIAS

RESUMEN

ABSTRAC

INTRODUCCIÓN	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 Descripción de la situación problema	15
1.2 Pregunta de investigación	18
1.3 Objetivos	19
1.4 Justificación	19
1.5 Delimitación	23
1.6 Supuestos	24
2. MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL, REFERENCIAL Y CONTEXTUAL	26
2.1 Marco teórico	26
2.1.1 Ámbitos de la gestión	27
2.1.2 Modelos de gestión educativa	28
2.1.3 Dimensiones de la gestión escolar	30
2.1.4 Componentes de la gestión escolar	32
2.1.5 Claves de gestión escolar	33

2.1.6 Funciones de la gestión escolar	37
2.1.7 Programas de escuelas de calidad	38
2.1.8 La integración educativa	41
2.1.9. Las unidades de servicio de apoyo a la educación regular	46
2.2. Marco conceptual	47
2.2.1. Conceptos de gestión educativa y escolar	47
2.3. Marco referencial	52
2.4. Marco contextual	55
3. METODOLOGIA	57
3.1. Tipo de estudio	58
3.2 Ubicación y tiempo de estudio	60
3.3 Sujetos o participantes	60
3.4. Muestra	60
3.5. Instrumentos	61
3.6. Procedimientos	63
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	65
4.1 Información derivada de la matriz FAOR	65
4.1.1 Dimensión Pedagógica Curricular	65

4.1.2 Dimensión Organizativa	69
4.1.3 Dimensión de Participación Social	75
4.1.4 Dimensión Administrativa	77
4.2 Información correspondiente al cuestionario IQEA	79
4.2.1 Unidad de Apoyo a la Educación Regular No. 36	80
4.2.2 Dirección de la USAER	80
4.2.3 Profesorado de la USAER	81
4.2.4 Enseñanza-Aprendizaje	81
4.2.5 Entorno Escolar	82
4.2.6 Entorno Familiar	83
4.3 Respuestas de los padres de familia	83
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	85
5.1 Discusión	85
5.2 Conclusiones	88
BIBLIOGRAFIA	91
ANEXOS	
1. La matriz FAOR y los estándares de gestión para la educación básica	
2. Encuesta de docentes	
3. Encuesta para padres de familia	

RESUMEN

En las escuelas públicas y privadas la gestión escolar se constituye en un elemento de transformación de las prácticas escolares; dicha gestión pugna por un trabajo innovador donde las acciones y relaciones que promueva en la comunidad educativa permitan alcanzar los mejores estándares de calidad de los servicios que en ellas se ofrecen.

Esta investigación, vinculada con las cuatro dimensiones de la gestión escolar, se realiza en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), que atiende a niños inscritos en los Centros de Desarrollo Infantil de la ciudad de San Francisco de Campeche.

La idea central de la investigación es analizar y describir la participación colegiada y colaborativa de los involucrados: directivo, personal especializado, equipo de apoyo y de los padres de familia, para determinar si la gestión promueve las condiciones y acciones necesarias que derivan en una mejor calidad de atención en la USAER 36.

Palabras claves: gestión escolar, integración educativa, necesidades educativas especiales

ABSTRACT

In the public and private institutions the school management is an element of transformation of school practices; such management disputes over an innovative work where the actions and relationships that promote in the educational community to achieve the best quality standards of the services that they offer.

This research, linked to the four dimensions of school management, is performed in the Support Services Unit to the regular school (USAER), which caters children enrolled in Child Development Centers in the city of San Francisco de Campeche.

The thrust of the research is to analyze and describe the collaborative and collegial participation of the involved: senior management, specialized personnel, equipment and support of parents, to determine whether the management promotes the conditions and actions necessary to result in a better quality of care in the USAER 36.

key words: school management, educational integration, special educational needs

INTRODUCCIÓN

Ante los retos que impone un mundo globalizado, la escuela pública mexicana tiene por compromiso transformarse para estar acorde a los cambios internacionales que de una u otra forma se lo exigen a través de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Con base en el informe que este organismo presentó en el año 2010, se destaca lo siguiente:

Los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) de la OCDE (2010), muestran que, en México, un número excesivo de estudiantes no cuenta con las competencias y los conocimientos necesarios puesto que uno de cada dos alumnos de 15 años de edad no alcanzó el nivel de capacidades básicas de PISA (nivel 2), mientras que el promedio de la OCDE fue de 19.2%. Sólo 3% de los estudiantes mexicanos alcanzó los niveles más altos (5 y 6), que significa contar con la capacidad de identificar, explicar y aplicar conocimientos científicos de manera consistente en una variedad de situaciones complejas de la vida cotidiana. Lo antes señalado permite puntualizar que el mayor reto que enfrenta el sistema educativo mexicano es incrementar los niveles de calidad y eficacia escolar.

Con respecto a la educación preprimaria, dicho organismo internacional señala que: México debería implantar la educación obligatoria desde los 3 años, así como también asegurar la calidad de la educación temprana y del cuidado de los niños, especialmente

mejorando el desempeño pedagógico del personal docente. Además, se debe ejercer plenamente la autonomía local para responder a las necesidades propias de cada escuela asegurando la participación de los padres y las comunidades.

Dentro de sus múltiples compromisos con la sociedad, de la cual forma parte, una escuela autónoma está facultada para promover permanentemente el cambio social, por lo tanto, es imperativo que mejore su calidad para que su acción educativa sea trascendente y cumpla con las expectativas que toda la población espera de ella.

Por otra parte, no debe dejar de reconocerse el protagonismo cotidiano de otros actores sociales vinculados a la educación como: asociaciones civiles, agrupaciones religiosas, sectores productivos, medios de comunicación, el internet, etc. Sobre este asunto Torres (2001), señala que: la educación no se limita al ámbito escolar, ni los aprendizajes necesarios para la vida, el trabajo o la participación ciudadana plena, pueden circunscribirse a un período determinado de la vida de una persona que aprende y experimenta en cada momento de su existencia.

Esto, de una u otra forma obliga al sistema educativo mexicano a tomar la decisión de impulsar una transformación de los servicios que brinda, a través de la gestión escolar para poder cumplir con la parte fundamental que le corresponde en la formación de los individuos que pasan por sus aulas.

Dicha transformación, aunque se impulse desde la cúpula gubernamental, tiene que buscarse a partir de un cambio general de las perspectivas que los directivos y docentes tienen no sólo de la escuela como institución sino de la propia labor docente.

En este sentido, el presente proyecto de investigación pretende impulsar acciones de gestión que tiendan a elevar la calidad de la atención que se ofrece, a través de la Unidad de

Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), a los niños que presentan necesidades educativas especiales (NEE), con o sin discapacidad que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI's) de la ciudad de San Francisco de Campeche.

Este proyecto de investigación se desarrolla con base en el enfoque cualitativo y bajo el supuesto de que el modelo de gestión escolar permite elevar la calidad de la educación que se imparte en el nivel inicial básico.

Este documento está dividido en cinco capítulos básicos; el primero, contiene la problematización del tema, la pregunta y los objetivos de investigación; también se destaca la importancia y pertinencia del estudio, así como los supuestos de la investigación.

En el segundo apartado, se presentan las referencias bibliográficas que permiten conceptualizar las diferentes expresiones y términos estrechamente relacionados con la gestión escolar; por otra parte se citan algunos estudios previos vinculados con el tema de estudio y se ofrece información que contextualiza a la USAER 36.

El tipo de estudio, enfoque de la investigación, así como los sujetos participantes, se mencionan en el principio del capítulo tres; después de estos datos se citan los instrumentos que sirvieron para recopilar la información y por último se describe el procedimiento general que se siguió para realizar la investigación.

En el cuarto capítulo se describen los resultados, derivados del análisis de la información recabada.

El quinto capítulo contiene la discusión y las conclusiones; en la primera parte se presentan las interpretaciones que surgen como producto del análisis de la información recabada misma que se contrasta con algunas de las referencias teóricas que se ubican en el segundo apartado; con relación a las conclusiones, éstas se plasman como afirmaciones que

resultan de la reflexión sobre los hallazgos que se lograron a través de todo el proceso de investigación.

En la parte final aparece la relación bibliográfica y los anexos que contienen los instrumentos utilizados para recabar la información.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aunque los alumnos que asisten al nivel inicial al igual que aquellos que acuden a preescolar o a otros servicios de educación especial no están sujetos a procesos de evaluación similares a los que la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA-ENLACE) o la OCDE (PISA) aplican a los estudiantes de educación básica y media superior, sí debe establecerse un firme compromiso de mejorar los niveles de calidad de la educación que se ofrece en dichos subsistemas; uno de los primeros pasos que debe darse es pugnar por una transformación general de los procesos de organización y administración que actualmente prevalecen en las escuelas del sistema educativo nacional.

En México, se invierten muchos recursos humanos y económicos en los procesos de reclutamiento, capacitación, desarrollo y apoyo a los maestros y directores, conscientes de que la formación sólida de los educadores es el elemento que más influye en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la OCDE (2010), destaca que las experiencias educativas que se tienen en los países con alto rendimiento muestran que para mejorar las escuelas mexicanas se requiere fortalecer la gestión y la supervisión; sin embargo, en el presente trabajo se trata sólo el primer aspecto porque el segundo queda fuera de la competencia de quien escribe.

Sobre la gestión escolar se destaca que ésta se ubica en una posición mediadora desde donde se busca generar el ambiente y las condiciones necesarias para que las escuelas optimicen sus formas de organizar el trabajo en torno a un proyecto educativo, propiciando un clima adecuado entre los diversos actores (alumnos, profesores, padres,

autoridades educativas) hacia la participación, la democratización en la toma de decisiones, la reflexión conjunta, la implementación de innovaciones, el manejo adecuado de los conflictos, etc.

1.1 Descripción de la situación problema

La transformación de los centros escolares públicos es una tarea pendiente e impostergable para mejorar el servicio que ofrecen y lograr los propósitos formativos de sus estudiantes.

El trabajo, con base en los principios de la gestión escolar se presenta como una buena opción porque cada escuela tiene que definir sus propias metas, estrategias y acciones específicas, orientadas a la atención de asuntos fundamentales que aseguren un buen nivel de calidad educativa, entre ellos: la capacitación de los directivos para la transformación de la gestión escolar, el trabajo colegiado y la vinculación entre: los servicios de educación especial, la escuela regular y los padres de familia, con el fin de contribuir en la construcción de sólidas bases de colaboración entre los tres ámbitos citados.

Aunque cada escuela del nivel básico mantiene su propia particularidad en aspectos tales como: urbana o rural, organización completa o multigrado, con infraestructura física propia o sin ella, con director efectivo o comisionado, etc., en el subsistema de educación especial además de las citadas se presentan otras circunstancias que obedecen a condiciones más específicas, como las que enfrentan las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER); que desempeñan una labor complementaria dirigida a los niños que presentan necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a alguna discapacidad.

En la USAER No. 36, se han identificado ciertas dificultades que limitan el desempeño tanto del personal docente como el de apoyo administrativo y directivo. Dichas dificultades, vinculadas con la gestión escolar, se pueden agrupar en tres aspectos básicos:

- **Vínculos con la escuela regular.** Aunque cada centro educativo cuenta con su propia planeación institucional, falta una buena coordinación entre los trabajos de la escuela regular y los que realiza la USAER, ya que en las reuniones de Consejo Técnico, festivales, eventos culturales y/o deportivos, el personal de educación especial no participa de forma directa en su organización, pero sí en su ejecución, lo que repercute en las relaciones tanto profesionales como individuales de las docentes de ambos servicios así como de éstas con los propios niños.
- **Comunicación con los padres de familia.** Aunque de manera periódica (cuatro veces durante el ciclo escolar) se programan reuniones de trabajo con los padres de familia no siempre se realizan por la falta de asistencia de los papás quienes argumentan no haberse enterado oportunamente; por norma de los propios Centros de Desarrollo Infantil (CENDIS), sólo a través de las maestras responsable del grupo regular se puede y debe convocar a los padres de familia.

Este desfase en la comunicación es un buen pretexto para no cumplir con las responsabilidades y compromisos adquiridos, sobre todo en la realización de las tareas escolares y programas de apoyo en casa diseñados con base en los requerimientos y necesidades de educación especial que sus hijos demandan. Por otra parte, algunos padres de familia aun mantienen resistencias para aceptar las dificultades de comportamiento, desarrollo y/o de aprendizaje que sus hijos manifiestan y por lo mismo no se involucran al cien por ciento, argumentando horarios discontinuos de trabajo o largas jornadas laborales.

- **Desempeño docente.** Durante el ciclo escolar el personal asiste a cursos, seminarios y talleres de actualización y/o capacitación lo que permite que las maestras se preparen para un mejor desempeño profesional, pero dicha actualización continua no siempre se refleja en un buen desempeño docente ni en el aprendizaje de los alumnos puesto que siguen con sus rutinas cotidianas omitiendo las innovaciones que son sugeridas y deben aplicar en su práctica docente propia.

Cabe destacar que la planeación que entregan a la dirección de la USAER, contiene las adecuaciones curriculares necesarias pero éstas no las llevan a la práctica porque no se ven reflejadas, como ya se señaló, en el desarrollo y aprendizaje de los niños. Esta situación sale a relucir durante las reuniones de evaluación del desempeño docente donde se reconocen las debilidades del mismo y se plantean acciones de mejora, pero no siempre se cumplen en la práctica docente que se realiza en el aula.

Lo anterior constituye un referente válido para entender la dinámica del proceso educativo y la necesidad de intervenir de manera directa en el proceso de cambio y mejora de la institución escolar. Por tal razón, es imperativo comprender qué debe cambiar y cómo se puede lograr de la mejor manera.

Al respecto y de forma específica, la USAER No. 36 no es la excepción de las exigencias de brindar servicios cada vez con mejor calidad como lo demanda la sociedad actual, por ello para la conformación de un proyecto de trabajo se hace necesario buscar respuestas a las preguntas que emergen a partir del diagnóstico de las dificultades que cotidianamente se enfrentan:

¿Cuáles son los principios básicos de las dimensiones de la gestión escolar?

¿Cuáles son las fortalezas y obstáculos de la gestión escolar en la USAER No. 36?

¿Cuáles acciones de gestión escolar permiten mejorar el trabajo en la USAER No. 36?

La búsqueda de respuestas a estas preguntas permite cada vez mayor claridad sobre el qué se debe y cómo se puede hacer para contribuir con la parte de responsabilidad que le corresponde al director de la USAER 36 en el compromiso de elevar los niveles de calidad de los servicios de educación especial.

Con base en los antecedentes expuestos en los párrafos anteriores, se plantea la siguiente:

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo mejorar la gestión escolar en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) No. 36?

1.3 Objetivos

Con la finalidad de dar respuesta al interrogante anterior, se exponen los objetivos que se pretenden alcanzar:

1.3.1 General:

- Describir las acciones de mejora de la gestión escolar en la USAER No. 36 ubicada en educación inicial.

1.3.2 Específicos:

- Identificar los principios básicos de las dimensiones de la gestión escolar.

- Determinar las fortalezas y obstáculos de la gestión escolar de la USAER No. 36
- Promover acciones de gestión escolar que permitan mejorar el trabajo que se realiza en la USAER No. 36.

1.4 Justificación

En la actualidad la escuela pública mexicana enfrenta retos que la llevan a asumirse como promotora de la transformación social, lo cual fortalece su misión de cara a las constantes demandas de la sociedad.

Aplicar acciones de gestión escolar para mejorar la calidad de la educación básica, exige un proceso de cambio a largo plazo que necesariamente implica, en su conjunto, las prácticas de los diversos actores escolares: directivos, docentes, alumnos, padres de familia, supervisores, asesores técnicos y personal de apoyo.

Se afirma que el cambio no puede darse de manera acelerada porque aun prevalece la tradición de catalogar a la dirección escolar como una administradora del servicio que se ofrece en las escuelas, donde su función básica es controlar y vigilar los recursos: humanos, físicos, materiales, y en ocasiones económicos, que se disponen en la institución educativa.

Sin restar responsabilidad a quienes se desempeñan como directivos cabe señalar y reconocer que éstos realizan su labor sin haber pasado por una formación profesional específica, puesto que el nombramiento para ocupar el cargo obedece a razones muy diferentes a las requeridas por la lógica de la función directiva.

Entre otras posibilidades, este proyecto de gestión escolar permitiría reconceptuar las funciones directivas y reorientar las actividades relativas a la dinámica cotidiana de las escuelas y servicios, con acciones fundamentales basadas en las dimensiones de la gestión.

Para esto, es pertinente recuperar el control sobre las condiciones de trabajo y de rendimiento a fin de mejorar sustantivamente los servicios que se ofrecen a la comunidad en general.

Desde esta perspectiva se considera fundamental: mejorar las condiciones de trabajo con base en: fortalecer la formación académica del personal, promover la capacitación para aplicar los programas educativos, difundir los aspectos principales de la política educativa, combatir la indiferencia, pasividad y enajenación para mejorar los resultados vinculados con la calidad de la educación, etc.

Se debe tener presente que elevar la calidad educativa no depende exclusivamente de las reformas al sistema y a los planes y programas de estudio, sino a los cambios sustanciales que deben promoverse al interior de cada centro escolar, así como que el personal docente y no docente adopten una actitud y disposición que tiendan a mostrar una nueva imagen de la escuela.

No puede dejar de reconocerse que se necesitan cambios de forma y de fondo que conduzcan a instaurar una escuela renovada que estimule los ánimos por una participación consciente, voluntaria y colectiva que conduzca a mejorar el desempeño de todos los involucrados en la acción de educar.

Es importante no perder de vista la definición de calidad educativa propuesta por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO Santiago, 2007), que dice, entre otras cosas: la educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto a la diversidad y la equidad entre los individuos, así como la relevancia y la pertinencia de dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia.

En otro orden de ideas, a partir de 1992, como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del Artículo 3º Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), se impulsó el proceso de integración y atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a las escuelas de educación regular, y se consideró también una transformación profunda de los servicios de educación especial.

En concordancia con lo que señala el artículo 41 de la LGE, la educación especial debe propiciar la integración de los infantes a los planteles de educación inicial y preescolar, aplicando métodos, técnicas y recursos adicionales para acceder a los propósitos generales de la educación.

Por tanto, son los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) los encargados de fortalecer la integración y brindar atención a las escuelas de educación inicial y básica; con el afán de garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, a través de la puesta en práctica de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.

En este sentido se destaca la importancia del presente proyecto:

- Evitar la improvisación de acciones, mediante la planeación, aplicación y evaluación permanente de las acciones de gestión escolar.
- Facilitar la participación de los miembros de la comunidad educativa. Todos los elementos de ésta son corresponsables de los avances o retrocesos que se observen en la gestión de la institución; por lo tanto, cada integrante debe cumplir con su responsabilidad individual.

- Mejorar progresivamente los servicios que ofrece la USAER. Si cada uno de los miembros de la comunidad educativa cumple a cabalidad con su compromiso institucional, con toda seguridad mejorará la calidad de los servicios que se ofrecen a los alumnos.
- Elaborar y aplicar procesos innovadores de gestión escolar. La idea central es romper con el trabajo rutinario que se desarrolla en la USAER 36, mediante acciones de trabajo colectivo y participativo de todos los miembros de la comunidad escolar.

La relevancia social radica en el hecho de que los niños que asisten a los CENDI's y que manifiestan necesidades educativas especiales, tengan igualdad de oportunidades de desarrollar todas sus competencias posibles para desenvolverse y convivir tanto en la escuela, la familia, como en la comunidad.

Los resultados que se obtengan después de la realización de esta investigación podrían contribuir para enriquecer el campo de conocimiento de la gestión escolar, así como constituirse en una alternativa de trabajo para otras instituciones educativas del nivel básico.

1.5 Delimitación del problema

Con base en el manual de operación de la educación inicial (2011), específicamente la USAER N° 36, que funciona en tres CENDI's de esta ciudad (San Francisco de Campeche), atiende a niños: de recién nacidos a 1 11/12 años, lactantes; de 2 a 2 11/12 años maternas y de 3 a 6 años preescolares; entre sus facultades, el personal de apoyo coadyuva en los procesos de desarrollo afines a los infantes de dicho nivel: maximizar en lo posible sus capacidades, habilidades y la adquisición de conocimientos que les permitan integrarse de

manera apropiada al siguiente nivel educativo, asegurando su permanencia y evitando el abandono, total o parcial, de la escuela.

Este estudio se realizó durante el ciclo escolar: 2012-2013 y se abordaron las cuatro dimensiones de la gestión escolar que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009), propone a través de su Programa de Escuelas de Calidad (PEC): pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social, que le dan sustento y fundamento.

Por otra parte, se considera necesario señalar que el personal de la USAER 36 tiene la obligación de cumplir con lo que se estipula en la siguiente definición de integración educativa: “proceso que implica educar a niños con (...) necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo (...) requiere la realización de adecuaciones curriculares para que tengan acceso al currículo regular” (García, et al, 2000, p. 55).

Para alcanzar los propósitos de dicha integración educativa, desde la década de los noventa del siglo próximo pasado, se instituyó un programa ex profeso que sin embargo, desde mi particular punto de vista, aun no alcanza los resultados esperados.

1.6 Supuestos

A diferencia de los métodos cuantitativos de la investigación cuya finalidad es evaluar modelos o de probar la pertinencia de una teoría a través de la enunciación de hipótesis, los estudios cualitativos se sustentan en procesos menos rigurosos y más flexibles; los escenarios y los sujetos de investigación son considerados desde una perspectiva multi-relacional o sea como un todo y no se reducen al análisis específico de dos o más variables mediante una investigación que sigue caminos estandarizados y utiliza procedimientos rigurosos.

Entre otras características, Taylor y Bogdan (2000), señalan: en la investigación cualitativa se definen enunciados, que aunque se plantean de forma afirmativa, no se tiene la certeza de que se cumplan, pero se confía en que sí sucedan; esta condición permite definir el camino que se seguirá para la búsqueda de la solución del problema de investigación.

Con base en lo anteriormente señalado a continuación se exponen los siguientes supuestos:

- Los principios básicos de la gestión escolar, permiten identificar las características del proceso que se aplica en cada institución educativa.
- La gestión escolar, con base en sus dimensiones, consolidan las fortalezas y superan los obstáculos de la USAER No. 36.
- Los miembros de esta comunidad educativa contribuyen en la mejora del trabajo escolar.

2. MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL, REFERENCIAL Y CONTEXTUAL

En este capítulo, y como producto de la revisión de la literatura existente sobre la temática que se aborda en esta investigación, se exponen los principios que se consideran necesarios para explicar el objeto de estudio vinculado con la gestión escolar.

2.1. Marco Teórico

Hace 40 años, o sea a principios de la década de los 70's del siglo pasado, el sistema mexicano, por su carácter centralizado, ejercía un fuerte control sobre los docentes y toda acción educativa que éstos realizaban en las escuelas públicas; esto propició considerar que el gobierno practicaba un auténtico monopolio de los servicios de educación nacional porque en éstos sólo se cumplían las disposiciones oficiales dictadas desde la autoridad educativa correspondiente; la toma de decisiones por parte de los directores y docentes de las escuelas era imposible de realizar porque su compromiso y obligación se circunscribía estrictamente a la "administración burocrática" de las actividades y bienes escolares.

En la última década del siglo XX, este enfoque dio un giro espectacular de 180° cuando se delega mucha responsabilidad en la toma de decisiones a quienes tienen el compromiso de guiar los destinos (directores) así como a quienes acompañan (maestros) de forma directa el desarrollo, el aprendizaje y la participación de los niños mexicanos durante su escolaridad (SEP, 2001)

Tal vez, la perspectiva de este cambio surge al considerar que el panorama actual tiende a ser diferente en muchos sentidos, por ejemplo:

- La educación ya no se ve como una acción exclusiva de la escuela, sino como un proceso permanente a lo largo de la vida y la escolarizada que ofrece la escuela sólo corresponde a un período de la existencia del individuo.
- Los enfoques actuales de la educación que se recibe en la escuela, antepone el aprendizaje de los alumnos sobre la acción de la enseñanza que realizan los docentes.
- La gran influencia de los medios de comunicación (televisión, prensa, web, etc.,) y por supuesto las redes sociales que difunden con gran rapidez la “explosión del conocimiento”, constituyen factores que, en muchos casos, son decisivos en la formación de las personas y la propia sociedad.

Sin menoscabo de lo anterior, la escuela ha jugado, juega y jugará de manera permanente un papel fundamental en el proceso educativo de toda persona; por lo tanto, debe cumplir a cabalidad su rol de acuerdo a las circunstancias, contextos y temporalidad vigentes, para atender las demandas sociales constantes de mejorar sus niveles de calidad en los servicios que ofrece.

2.1.1 Ámbitos de la gestión

Tapia (2003), sugiere tres ámbitos de significación y aplicación del término gestión:

- **Gestión como Acción.** Se refiere a la acción diligente que realiza uno o más sujetos para obtener o lograr algo. En ese sentido la gestión es un hacer, una forma de proceder de las personas para conseguir un objetivo o fin. Es decir, está en el campo de la acción cotidiana de los sujetos. En este ámbito se usan términos del lenguaje

común para designar gestor, al sujeto que hace la gestión sea como rol a la acción misma de gestionar.

- **El segundo es el campo de la investigación.** Se trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para: describir, comprender o explicar tales fenómenos.
- **El tercer ámbito es el de la innovación y el desarrollo.** En este campo se crean nuevas pautas para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y con ello hacerla: más eficiente porque utiliza mejor los recursos disponibles; más eficaz porque es capaz de lograr los propósitos y fines perseguidos y más pertinente porque se adecua al contexto y a las personas con las que se realiza.

2.1.2 Modelos de gestión educativa

Con la finalidad de exponer algunos referentes vinculados con los modelos de gestión que han prevalecido en el sistema educativo mexicano, a continuación y de forma muy general se exponen sus características básicas:

Modelo normativo. (SEP, 2009). Éste se constituyó en las décadas de los 50's y 60's. Se caracteriza por una planeación y programación lineal a mediano plazo con orientación hacia la cuantificación de resultados y ampliación de la cobertura de los servicios educativos.

Modelo prospectivo. (SEP, 2009). Se fundamenta en la construcción de escenarios previsibles, múltiples y por lo consiguiente inciertos. Se apoya en estrategias como la

microplaneación, los mapas escolares y la proyección de recursos. Sus resultados se analizan de forma cuantitativa.

Modelo estratégico. (SEP, 2009). Surge en la década de los 80's y se basa tanto en la norma como en los medios para alcanzar sus objetivos; se caracteriza por la optimización de recursos (humanos, técnicos, materiales y financieros) así como por la identificación de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas; por otra parte, la definición de la misión y visión institucional para ubicar a la escuela en una perspectiva competitiva.

Modelo estratégico situacional. (SEP, 2009). Tiene auge a finales de los 80's y principios de los 90's. Este modelo se enfoca hacia la práctica de la planeación y la gestión educativa. Se caracteriza por analizar los problemas de la realidad institucional vinculando al individuo con su propia acción; pretende construir consensos sociales como criterio principal de la labor educativa.

Modelo de calidad total. (SEP, 2009). En los años noventa el tema de la gestión se constituye en elemento central de las reformas emprendidas por el sector educativo. Con base en la preocupación social por la calidad de sus resultados, se empieza a reconocer el derecho de los usuarios de exigir un servicio de calidad.

Esta preocupación y percepción de los bajos resultados llevaron a analizar y examinar los procesos y factores que permitirían la modificación y orientación de las políticas educativas.

El modelo de calidad total aparece como una opción pertinente para hacer una revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo que exigen la participación de los docentes en la búsqueda del mejoramiento de su práctica laboral y como consecuencia elevar la calidad de los resultados.

Modelo de reingeniería. (SEP, 2009). Este modelo, que se sitúa a mediados de los 90's, implica optimizar los procesos existentes con el propósito de alcanzar mejoras educativas, sin desvincularlas con el contexto.

Modelo comunicacional. (SEP, 2009). Se fundamenta en la aplicación de habilidades de comunicación con la finalidad de que se cumplan los compromisos de acción derivados de la formulación de peticiones y promesas

2.1.3 Dimensiones de la gestión escolar

Con base en los modelos anteriores, actualmente se está pugnando por un ejercicio metódicamente planificado de la gestión escolar, a partir de sus dimensiones básicas: pedagógica curricular, administrativa, organizativa y de participación social.

Dimensión pedagógica curricular. (SEP, 2009). Revisar y reflexionar el proceso de enseñanza permite reconocer lo que para el docente significa enseñar, puesto que durante su labor se evidencia en el estilo que utiliza para tal fin. Cada profesor debe crear los ambientes de aprendizaje más propicios para desarrollar las capacidades y competencias de sus alumnos, sin perder de vista sus aptitudes y ritmos de aprendizaje, en otras palabras debe ser consciente de la diversidad que prevalece en su grupo escolar para realizar las adecuaciones curriculares pertinentes e implementar estrategias didácticas dinámicas, flexibles, diferenciales y plurales.

La evaluación periódica de los alumnos permite reconocer avances e identificar dificultades para el aprendizaje. Por otra parte, faculta modificar las estrategias de enseñanza hacia los estilos particulares de aprendizaje de los alumnos.

Dimensión organizativa. (SEP, 2009). Considera las relaciones entre sí de los miembros del colectivo docente y de éste con los padres de familia. Su dinámica se sustenta en los valores y actitudes de cada integrante durante la toma de decisiones en beneficio del servicio y la misión institucional. Por otra parte, permite el esfuerzo sistemático por mejorar los procesos y resultados educativos y da seguimiento a los acuerdos y compromisos adquiridos en el colectivo mediante un análisis reflexivo, lo que a su vez hace posible modificar todo aquello que no contribuye para lograr los objetivos propuestos.

En esta dimensión también se establece la asignación de comisiones personales o colectivas para optimizar el funcionamiento del centro educativo, así como la operación del consejo técnico escolar.

Dimensión administrativa. (SEP, 2009). Se refiere a la coordinación y control de los recursos humanos, materiales, financieros y de la jornada de trabajo. Permite garantizar acciones de seguridad, higiene, promoción cultural y control de información relativa al funcionamiento de la escuela; a su vez, reconocer qué acciones administrativas favorecen u obstaculizan los procesos educativos que se desarrollan cotidianamente.

Dimensión de participación social. (SEP, 2009). Involucrar a los padres de familia y otros actores sociales de la comunidad fortalece el trabajo formativo que se desarrolla en las escuelas. Se sobreentiende que los padres de familia tienen el derecho de conocer los pormenores de las acciones que la escuela y sus maestros realizan en beneficio de la educación de sus hijos, pero también ellos deben ser conscientes del compromiso ineludible que deben cumplir para apoyar de manera incondicional la misma causa.

2.1.4 Componentes de la gestión escolar

Ésta, implica y fomenta la integración de diversos saberes, prácticas y competencias. El programa de escuelas de calidad (SEP-PEC, 2000), supone tres componentes inseparables y fundamentales: pensamiento sistémico y estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional.

El pensamiento estratégico. Comienza con la reflexión y la observación del proceso educativo en su ámbito natural o sea en el contexto donde se da; lo fundamental es comprender cuáles son sus elementos esenciales, y luego vislumbrar las posibles dinámicas, estrategias y acciones para alcanzar los objetivos. “Lo importante del pensamiento estratégico consiste en saber qué puede suceder para anticiparse a cualquier tipo de acontecimiento” (SEP, 2000 p. 36).

Liderazgo pedagógico. La gestión requiere prácticas de liderazgo para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa. La operación de escuelas eficaces requiere líderes pedagógicos, puesto que no hay transformación sobre la base de autoridades formales, impersonales, reproductoras de conductas burocráticas.

Por liderazgo se entiende al conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras. “Diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación” (SEP, 2000, p 38).

Aprendizaje organizacional. La esencia de las nuevas formas de organización es la constitución de un equipo. Para ello, las operaciones de la institución escolar deben ajustarse a una idea de ciclo de aprendizaje. Es decir, procesos mediante los cuales los miembros del equipo adquieren, comparten y desarrollan nuevas: competencias, sensibilidades y esquemas de observación y participación de todo el colectivo escolar en acciones de planificación. Éstas

son: “las semillas de la transformación educativa, que a su vez es una herramienta de conducción escolar eficiente para potenciar los ciclos de aprendizajes y cambios permanentes” (SEP, 2000, p 39).

2.1.5 Claves de gestión escolar

En la actualidad, se espera que las prácticas de los gestores educativos estén en condiciones de asegurar las siguientes funciones:

Analizar-Sintetizar, Pozner (2000): Para analizar y sintetizar se requiere conocer cuál es la información más relevante y trascendente del centro escolar con la finalidad de anticiparse a cualquier tipo de crisis; esto permite construir proyectos de intervención con objetivos claros que definan una visión compartida de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Anticipar-Proyectar, Pozner (2000): El gestor investiga sistemáticamente las condiciones particulares de la escuela donde trabaja, para anticipar y predecir posibles desarrollos de acción. En este sentido, las funciones de análisis y de síntesis se combinan con la adecuación de escenarios a los sucesos potenciales, la selección oportuna de actividades para lograr los resultados esperados y prever el efecto de los no deseados; así mismo, permite reconocer las limitaciones y fortalezas de colaboración de los participantes en el proyecto de intervención.

Concertar-Asociar. Pozner (2000): La negociación en la delegación de responsabilidades y la creación de compromisos de trabajo posibilitan la convergencia de los múltiples intereses de los actores y garantizan una buena participación en el trabajo colectivo. Concertar requiere una amplia labor de persuasión, presentación de argumentaciones y

visiones para motivar la aceptación de responsabilidades con la intención colectiva de mejorar los servicios que se ofrecen en la institución. Esto requiere de la capacidad del gestor para establecer alianzas con cada uno de los elementos de su entorno pertenecientes a la comunidad educativa.

Decidir-Desarrollar. Pozner (2000): El gestor toma decisiones de corto, mediano y largo plazo; a su vez, asume responsabilidades en su organización unas veces sencilla y otras más complejas. Por otra parte, como planificador, diseña, conduce y evalúa: programas, proyectos, estrategias y acciones, deseables pero también que sean posibles.

Comunicar-Coordinar. Pozner (2000): La comunicación y la coordinación son acciones fundamentales y permanentes; ambas se vinculan con el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes escolares. En temas de comunicación el gestor ha de decidir qué comunicar, cuándo y a quién. Asimismo cuáles son los espacios más idóneos y pertinentes para que dicha comunicación cumpla a cabalidad su función.

Las reuniones colegiadas constituyen los espacios más adecuados para comunicar, analizar, discutir y plantear soluciones a los problemas o situaciones que surjan de la operación de los programas, proyectos, etc.

La buena comunicación y coordinación del equipo de gestión escolar atiende las demandas de la comunidad, las aclara, las redefine y genera, aplica y evalúa propuestas de trabajo.

Liderar-Animar. Pozner (2000): El gestor como líder debe tener capacidad de infundir vigor, invitar a la acción, motivar, orientar y unir a los integrantes del colectivo escolar para que en conjunto cumplan con la misión y los objetivos institucionales. Se entiende que la práctica

de un buen liderazgo conlleva acciones apropiadas de: dirección, convocatoria y motivación de los participantes hacia la búsqueda de mejorar y transformar los centros escolares.

Evaluar-Reenfocar. Pozner (2000): El equipo gestor desarrolla procesos de evaluación en diversas etapas y diferentes momentos durante la aplicación de los programas y proyectos acordados y en operación. La acción gestiva implica conocer y detectar los avances reales, los obstáculos enfrentados para definir los cambios requeridos.

Sólo de esta forma se podrá retroalimentar a la organización y a los propios integrantes del colectivo escolar. Por otra parte, se podrán incorporar los procesos de innovación y de transformación necesarios y que den respuesta a las demandas de los usuarios de los servicios educativos.

Finalmente la gestión escolar requiere:

- Alta capacidad de concentración de cada uno de sus elementos
- Claridad de que los tiempos de gestión suponen períodos largos de análisis y discusión de opiniones
- Exploración permanente de las oportunidades
- Compromiso para el aprendizaje profundo
- Confianza en sí mismo y entre los integrantes del colectivo
- Saber y practicar la colaboración
- Deseos por experimentar
- Gusto por el riesgo

- Sentido de la responsabilidad
- Compromiso e iniciativa
- Profesionalismo
- Voluntad de servicio

2.1.6 Funciones de la gestión escolar

Según Solís (2006), las principales funciones de la gestión escolar son:

Planificación: ésta se entiende como la previsión de situaciones dentro de una perspectiva espacio temporal caracterizada por plazos cortos, medianos o largos.

Organización: permite determinar el trabajo que deben realizar los individuos, así como los medios que se requieren para lograr los objetivos propuestos.

Dirección: Promueve el funcionamiento de la institución como un todo hacia el logro de objetivos. El gestor hace uso de rol para la delegación de funciones y responsabilidad

Coordinación: permite establecer y mantener la armonía entre los participantes durante la realización de las actividades. Implica el diseño de acciones preventivas y/o correctivas cada vez que alguna situación lo amerite.

Ejecución: se vincula con la puesta en práctica de lo planificado dentro de los tiempos acordados y en función de los objetivos propuestos.

Evaluación: permite conocer el nivel de logro de los propósitos de manera que se ratifique todo lo realizado o bien se rectifique o modifiquen las acciones planificadas.

2.1.7 Programa escuelas de calidad

Sin perder de vista las dimensiones, ámbitos, funciones, etc., mencionadas con anterioridad, en la gestión se puede identificar una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que orientan el cambio institucional.

Durante la última década, con la administración escolar descentralizada, la gestión ha adquirido relevante importancia a través del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Antes en 1996 se experimentó el proyecto “Apoyo a la Gestión Escolar”, con aportes financieros y capacitación para mejoras escolares.

En el año 2001 se instituye el PEC, cuyo propósito es: ofrecer una mayor autonomía a las escuelas a través del financiamiento de proyectos para mejorar la calidad educativa, por medio de una planeación estratégica, de la participación de los padres de familia y del mejoramiento de la capacitación e infraestructura. Dicho programa considera la transformación de la gestión a través del desarrollo de nuevas y renovadas prácticas y de relaciones entre los actores escolares, para asegurar el aprendizaje de todos los alumnos y el logro de los propósitos de la educación básica.

Con la finalidad de clarificar los diversos conceptos contenidos en el propósito expuesto, se considera necesario señalar lo siguiente:

La reflexión sobre calidad educativa es muy amplia; definirla ha sido, y sigue siendo, tema de múltiples discusiones en diferentes foros académicos y de opinión.

Muñoz (1983), señala que la pretendida calidad educativa en México, difícilmente podrá mejorarse si se sigue anteponiendo atención a la cantidad y cobertura de los servicios sobre la calidad de los mismos. Dice que ambas acciones deben caminar en paralelo si se quiere obtener mejores resultados.

Schmelkes (1995), afirma que la calidad educativa debe reflejarse en el pensar y actuar de quienes se forman en las escuelas públicas: dominio de conocimientos científicos y culturales para resolver problemas cotidianos, decisión para intervenir y proponer acciones concretas que coadyuven en la vida democrática, mostrar actitudes y valores vinculados con el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la colaboración, etc., fundamentales para una sana y progresista convivencia familiar y social.

Latapí (1996), destaca que en la macroplaneación la confluencia de los factores: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, constituyen pilares de una calidad educativa de buen nivel, siempre y cuando se complemente con una buena relación maestro-alumno calificada como microplaneación.

Por su parte Ornelas (1997) comenta que la eficiencia terminal no representa un indicador confiable para calificar la calidad educativa, en virtud de que ambas variables no siempre guardan entre sí una correlación positiva, o sea a mayor valor de la primera, mejor calidad de la segunda.

Almaguer (2000), destaca que en todo programa gubernamental la calidad educativa se presenta como una constante, sin embargo, por falta de un proceso confiable de evaluación los resultados no han cumplido con las expectativas derivadas de la política educativa que le dieron origen.

A partir de las aproximaciones que los autores hacen sobre la calidad educativa se considera que ésta debe procurar:

- Un mayor nivel educativo es fundamental para el desarrollo humano de un país, tanto para elevar la productividad como para fortalecer la democracia y alcanzar una mejor calidad de vida.

- Alcanzar la gratuidad logrando que el Estado absorba los gastos que de manera directa inciden en los ingresos de las familias de escasos recursos.
- Garantizar el derecho a la no discriminación para que las personas, sea cual fuere su origen o condición, tengan suficientes oportunidades educativas.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2000), en el marco del PEC define a una escuela de calidad como aquella que:

- Asume en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos;
- Se compromete con la mejora continua de los procesos y de los resultados educativos;
- Se constituye en un centro seguro y útil a su comunidad que cuenta con infraestructura, equipamiento y tecnología de vanguardia;
- Contribuye con equidad al desarrollo integral de sus alumnos para que desarrollen las competencias requeridas para alcanzar una vida plena que les permita una convivencia democrática, su participación en el trabajo productivo y aprender a lo largo de su vida.

Aunque el tercer punto no se hace presente en las escuelas de la localidad, no por ello se deja de reconocer que en los centros escolares públicos se hace impostergable diseñar y aplicar estrategias de trabajo que permitan mejorar el servicio que ofrecen y lograr los propósitos formativos de sus estudiantes.

Transformar la organización y el funcionamiento de las escuelas incorporadas al PEC, se alcanza institucionalizando en cada centro escolar la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva, para favorecer el logro de aprendizajes de

todos los educandos mediante la participación responsable de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar.

Para esto, es necesario reconocer a la escuela como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad, y a los alumnos como centro de toda iniciativa, considerando que la transformación del centro escolar depende de sus condiciones específicas, de su historia y su entorno social, así como del conocimiento, del proceso formativo y de la voluntad de las personas; se debe impulsar en cada escuela una dinámica autónoma de transformación, con libertad en la toma de decisiones y con responsabilidad por los resultados, como un medio para el mejoramiento del servicio educativo; por otra parte, se tiene que recuperar el conocimiento y la experiencia del docente para potenciar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

2.1.8 La integración educativa

La integración es un proceso continuo y progresivo cuya finalidad es incorporar al individuo con necesidades educativas especiales a la comunidad, y constituye uno de los compromisos de mayor trascendencia en la educación.

La integración nace de la idea de que la educación es un derecho humano básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. Así, por decreto constitucional, en el Artículo Tercero, se establece que: “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” (SEDUC, 2011: 8), cualesquiera que sean sus características o dificultades particulares.

Este derecho se justifica:

Educativamente, por la necesidad de que se eduquen todos los niños juntos obligando a las escuelas a adecuar modalidades de enseñanza que atiendan las diferencias individuales de los discentes.

Socialmente, porque al educar a todos los niños juntos se sientan las bases para una sociedad más justa, animando a la gente a vivir en paz.

Económicamente, ya que se ha determinado que el educar a todos los alumnos juntos resulta menos costoso que establecer distintos tipos de escuelas.

En México, la integración educativa se impulsó de manera decidida a partir de 1993, involucrando al subsistema de educación especial, el cual reorganizó las estrategias para promover y apoyar el proceso.

Sin embargo, desde un punto de vista personal, estos cambios originaron confusiones en los servicios, no existiendo consenso con respecto a la misión del personal de educación especial, por lo que estas discrepancias influyeron en las relaciones de colaboración con los docentes de la escuela regular, que a su vez consideraron que la integración educativa es tarea exclusiva de profesionales especialistas en educación especial.

Si bien la integración educativa se vincula con la atención de los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales, asociadas o no a alguna discapacidad, aptitudes sobresalientes o talentos específicos, también implica una oportunidad para que en las escuelas regulares se apliquen adecuaciones a la planeación, conducción y evaluación de procesos innovadores de enseñanza.

También incide en la transformación de la gestión y organización de las escuelas, en la capacitación y actualización de los docentes, en la innovación de la práctica de los maestros y en la promoción de valores tales como: la tolerancia, la libertad, el respeto, la solidaridad, etc.

Las escuelas integradoras son aquellas donde se promueve la eliminación de todas las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los educandos que presentan alguna discapacidad o aptitud sobresaliente, asegurando que aprendan a su propio ritmo, estilo e intereses y al igual que todos sus compañeros tengan las mismas oportunidades de desarrollar las: actitudes, aptitudes, habilidades y competencias necesarias que les permitan enfrentar y resolver los diversos problemas que enfrentan en su vida cotidiana.

Las necesidades educativas especiales (NEE) pueden ser permanentes o transitorias, esto significa que los programas y materiales de apoyo que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso educativo, se les brindan a lo largo de toda su vida o de manera temporal.

De acuerdo con GARCÍA, I, et al., (2000), las necesidades educativas especiales pueden asociarse a los siguientes factores:

Ambiente social y familiar en el que se desenvuelve el niño. El grupo social o familiar influye o podría repercutir en la aparición de NEE en alguno o varios de sus miembros.

Ambiente escolar al que asiste el niño. Si la escuela no promueve que sus alumnos construyan aprendizajes significativos, podría desencadenar en ellos: falta de interés, desmotivación o enajenación hacia las actividades escolares y como consecuencia actitudes de rebeldía, agresividad, continuos berrinches y en el peor de los casos demandas para abandono de la escuela.

Condiciones individuales del niño. Se refiere a las características propias del sujeto que influyen directamente en su proceso de aprendizaje. A continuación se exponen los orígenes más comunes:

- Alguna discapacidad
- Problemas emocionales
- Problemas de comunicación
- Aptitudes sobresalientes
- Alguna enfermedad.

Todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas en las condiciones más normalizadoras posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con compañeros de su edad y que les permitan en el futuro integrarse y participar en la sociedad.

A través de este concepto, se elimina la etiquetación que ha prevalecido no sólo en el ámbito educativo, sino también en la sociedad en general, al asumir que el niño

independientemente de su discapacidad o aptitud sobresaliente, tiene una necesidad particular por lo que se hace necesario atender a la persona y no a la etiqueta que lo señala como tal.

A partir del año 2000 el movimiento de integración educativa se orienta hacia un desarrollo “inclusivo” que implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. La inclusión se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

Para Teske (2003), la inclusión es catalogada como un proceso que va más allá del ámbito educativo y se manifiesta con fuerza en otros sectores, es decir, apunta a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas.

En esta misma línea, Franco (2004) expone que la inclusión tiene que ver con los procesos comunicativos, pedagógicos, administrativos dentro de las instituciones y programas educativos, y los contextos sociales, culturales y naturales donde esos procesos tienen lugar. Plantea que la educación inclusiva es aquella que contribuye a la eliminación de barreras de tipo material y administrativo que dificultan el acceso y progreso de las personas tanto en su educación como en su formación. El proceso de inclusión debe formar parte de una estrategia global cuya meta es alcanzar una educación de calidad para todos.

Entre las condiciones para desarrollar una propuesta exitosa, están:

- Actitudes positivas y acuerdo consensuado de toda la comunidad.
- Legislación clara y precisa.
- Proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad.
- Capacidad de trabajo conjunto entre los profesores, padres, especialistas y alumnos.
- Currículo flexible, amplio y equilibrado y medios de acceso.

- Estilo de enseñanza abierto y flexible.
- Recursos de apoyo: humanos y materiales.
- Formación adecuada a la nueva concepción de las necesidades educativas especiales.
- Infraestructura conveniente y con instalaciones de fácil acceso.
- Instalaciones con equipo necesario para brindar atención con calidad.

2.1.9 Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

La Secretaría de Educación (SEDUC, 2011), destaca que estas unidades promueven, en vinculación con las escuelas que apoyan, la eliminación de todas las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los educandos a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible de común acuerdo con los maestros, la familia y la comunidad educativa en general.

Por otra parte, las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se encargan de apoyar el proceso de inclusión de las niñas y los niños que presentan necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a determinada discapacidad, aptitud sobresaliente o talento específico, en las escuelas de educación regular en los diferentes niveles de la educación básica.

El personal adscrito a las USAER se conforma de la siguiente manera: un director, una secretaria y un equipo multidisciplinario constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo y un trabajador social que cumplen una función itinerante; también participan especialistas en problemas de aprendizaje comisionados en las escuelas regulares y que brindan apoyo directo a los niños con necesidades educativas especiales; como puede apreciarse, todos intervienen en los diferentes ámbitos de acción de la vida escolar: gestión, organización, innovación pedagógica, trabajo en el aula, así como en la vinculación de la escuela con los padres de familia de los alumnos con NEE.

En teoría así debiera ser, sin embargo, en la realidad no siempre sucede de esa manera puesto que cada escuela del nivel básico tiene su propia dinámica y organización y difícilmente permiten la intromisión de personal “ajeno”, como a veces es considerado el equipo de trabajo de la USAER, sobre todo en asuntos que se consideran delicados como los conflictos laborales.

2.2 Marco conceptual

Con la finalidad de clarificar la acepción de los términos y expresiones que se mencionan a lo largo de este documento, a continuación se exponen los siguientes referentes:

2.2.1 Conceptos de gestión educativa y escolar

En la definición del concepto de gestión se pueden identificar dos connotaciones fundamentales: La primera se refiere a la: administración, dirección, diligencia y actividad. La segunda proviene de las diferentes corrientes político-económicas y sus expresiones en el campo educativo que incorporan el término entendido como la posibilidad de participación colectiva en los procesos de organización de una institución, por encima de los protagonismos individuales de sus miembros.

Sobre este mismo enfoque, Pozner, (2000) señala: una primera aproximación al concepto de gestión es reconocer sus filiaciones; gestión se relaciona, en la literatura especializada, con "management" y éste es un término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano como: dirección, organización, gerencia. Pero estrictamente, "gestión" es un término que abarca varias dimensiones y muy específicamente una: la *participación*, bajo la consideración de que ésta debe ser una actividad colectiva y no estrictamente individual.

Tomando la opinión de Casassus (2000), la gestión es: la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, la gente y los objetivos superiores de cierta organización. Dicho de otra manera, la gestión es: la capacidad de optimizar los recursos que se disponen para lograr lo que se desea. Este autor también cita el enfoque lingüístico del término gestión, el cual se focaliza en la comunicación, puesto que concibe que las personas se movilizan mediante compromisos adquiridos a través de la conversación. Por esto señala que la gestión es: la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción.

Según Barrios (2007), gestión es el proceso mediante el cual el director, o equipo directivo, de una organización determina las estrategias a seguir (planificación), según los objetivos institucionales, necesidades detectadas, cambios deseados, acciones solicitadas, demandadas o necesarias, y la forma como se realizarán dichas acciones y los resultados que se esperan lograr.

Con base en los referentes generales sobre el término gestión, hasta ahora expuestos, se fijan algunas posturas relacionadas con la expresión: "gestión educativa".

Desde el punto de vista de la teoría organizacional, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) destaca que la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para hacer cumplir los mandatos de política educativa establecidos en los programas gubernamentales.

Asimismo, puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean iniciativas o programas educativos en amplios espacios organizacionales, con la finalidad de conocer su impacto en los ámbitos de la acción, ética, eficacia y eficiencia política y administración de los proyectos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas

educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades de cambio con base en la innovación permanente.

Por otra parte, y en el marco del Programa de Escuela de Calidad (PEC) que entra en vigor en el ciclo escolar 2001-2002, también puntualiza que la gestión educativa se establece como una política impulsada desde el sistema para la transformación del propio sistema educativo, a partir del establecimiento de relaciones, articulaciones e intercambio de programas de apoyo y propuestas de mejora en las escuelas así como la socialización de adaptaciones curriculares para la atención de la diversidad.

De acuerdo con Pozner (2000), a través de la gestión educativa se: diagnostica, planifica, organiza, opera, evalúa y transforma el sistema educativo.

El Ministerio de Educación de Argentina (2001), se refiere a ella cuando alcanza un nivel macro-social dictando las políticas educativas de un país; por otra parte destaca que la gestión escolar se presenta a nivel micro ya que se focaliza en cada institución educativa, adecuando las políticas educacionales a las particularidades de su contexto. Por lo tanto, esta última implica el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa.

Cabe puntualizar que para efectos de distinción este último referente sobre gestión escolar (nivel micro) será utilizado en el presente trabajo académico.

A partir de lo señalado, se entiende como: el conjunto de acciones articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa.

En esta misma secuencia de ideas, Escudero (1998), la define como: el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares en relación con la tarea fundamental de la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

Tapia (2003), la determina como: el ámbito de la cultura organizacional de la escuela, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión escolar y los actores y factores relacionados con la forma peculiar de hacer las cosas en el centro escolar, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica la escuela.

La gestión escolar necesariamente tiene que cumplir ciclos de mejoramiento constante de procesos y resultados a partir del ejercicio cotidiano de una planeación y evaluación sistemáticas.

El Programa de Escuelas de Calidad (SEP, 2001) menciona las siguientes características:

- a. **Centralidad en lo pedagógico.** Las escuelas son el núcleo del sistema educativo, por tanto, en ellas se deben generar situaciones para el aprendizaje de los alumnos.
- b. **Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización.** Cada integrante del colectivo escolar debe desarrollar las competencias necesarias para identificar dificultades, analizar y comprender sus consecuencias y proponer soluciones a las distintas situaciones y problemas que surjan.

- c. **Trabajo en equipo.** Todos los miembros de la comunidad educativa deben compartir la visión de qué se quiere lograr en la escuela; a su vez, participar en las acciones de planificación, acción y reflexión colegiada de los asuntos inherentes al centro escolar.
- d. **Apertura al aprendizaje y a la innovación.** Los docentes deben tener capacidad para encarar y resolver situaciones adversas, sistematizar sus experiencias, así como encontrar y aplicar innovaciones pedagógicas que rompan los obstáculos que imponen la inercia y la monotonía y que les permitan generar conocimientos significativos para que los educados los trasladen a su vida cotidiana.
- e. **Asesoramiento y orientación para la profesionalización.** Se refiere a la creación de espacios para la: formación permanente, reflexión sobre la acción, la expresión de las ideas docentes y la creación de redes para el intercambio de experiencias.
- f. **Cultura organizacional y visión de futuro.** Consiste en la construcción múltiple de escenarios ante situaciones adversas; los actores serán capaces de fundamentar propuestas que estimulen la participación, responsabilidad y el compromiso compartido.
- g. **Intervención sistémica y estratégica.** Los miembros de la comunidad escolar, se involucrarán en la identificación de dificultades institucionales, elaboración de estrategias y operación de las acciones para lograr los propósitos planificados. Darán seguimiento a las transformaciones alcanzadas.

2.3 Marco referencial

Tradicionalmente las condiciones económicas y culturales de los alumnos se consideraron factores externos determinantes para su éxito o fracaso educativo.

Los avances en la investigación educativa muestran que esto no es completamente correcto puesto que otros aspectos de índole interno, como las prácticas habituales de los profesores y las condiciones de organización y funcionamiento de las escuelas, también inciden en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Bonilla (2008), destaca que: las tendencias y concepciones sobre la calidad educativa en México aportaron elementos que acentuaron el reconocimiento de la estrecha relación entre la calidad de los procesos educativos y la organización y funcionamiento de los planteles, por lo que estas dos nociones –calidad educativa y gestión escolar- se fueron colocando, paulatinamente, como puntos importantes de referencia para el diseño e implementación de políticas educativas con fines de mejora educativa.

Sobre este aspecto, sobresalen iniciativas de diversos sectores de la educación básica que impulsaron proyectos de evaluación y seguimiento sobre la gestión escolar, siendo pioneros los casos de:

- El Consejo Nacional Técnico de la Educación (1992-93), hace énfasis en el trabajo comunitario como prioridad de la gestión en el plantel escolar, a partir de la construcción de una sólida relación entre la escuela y la sociedad; el producto que se derivó de este trabajo fue el “Perfil de desempeño” como un referente básico al que debería aspirar una escuela en la formación de sus estudiantes.
- Guanajuato (1995-98). En este estado de la república se impulsó una iniciativa para establecer una cultura de la planeación y la evaluación en las escuelas a

partir de la elaboración obligatoria de un proyecto escolar fundamentado en el modelo de “calidad total”. Su implementación permitió la reorganización de los Consejos Técnicos Consultivos de las escuelas cuya presidencia no siempre recaía en el director del plantel.

- Chihuahua (1996-99). En su etapa inicial enfatiza en la descripción de la historia y el contexto del plantel educativo durante la elaboración del proyecto escolar; otros aspectos relevantes lo constituyen la misión y la visión, que causaron polémica y dificultad durante su enunciación por la confusión existente en los enfoques micro (plantel) y macro (sistema) educativos. Más adelante se profundizó en la transformación de la gestión escolar con base en la publicación de Silvia Schmelkes (1997).
- Coahuila (1995-97). En esta entidad se retoman las experiencias de otros estados vinculadas con la capacitación dirigida a directivos y docentes de las escuelas. Esta iniciativa no pudo ser concretada porque un cambio en la administración educativa estatal propuso nuevas políticas para apoyar a las escuelas.
- Estado de México (1996). Con apoyo del CONACyT, las autoridades educativas elaboraron materiales para promover la reflexión sobre el trabajo colegiado y el sentido de la educación primaria. De igual modo, contenían orientaciones para la elaboración de un diagnóstico y rutas específicas para el contenido del proyecto escolar.
- Colima (1996). Impulsa una estrategia de política educativa denominada: “Proyecto Escolar Colima”, con apoyo de un equipo de académicos y

especialistas en gestión escolar. Las escuelas recibieron recursos financieros para impulsar sus propios proyectos, previamente seleccionados mediante un concurso ex profeso o mediante los mejores resultados obtenidos en las olimpiadas del conocimiento para alumnos de sexto grado.

- La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de los Programas Compensatorios para Abatir el Rezago Educativo (primero PIARE y luego PAREIB), promovió la asignación de recursos financieros a través del componente: apoyo a la gestión escolar (AGE), controlados por los padres de familia y destinados para estimular el desempeño de los docentes y mejorar las condiciones materiales y de infraestructura de las escuelas.
- La gestión de la escuela primaria (1996-2001). Proyecto de investigación e innovación diseñado y desarrollado por la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Este proyecto contó con el apoyo de investigadores educativos como asesores externos que capacitaron, de manera diferenciada a: equipos técnicos estatales, directivos y docentes de las escuelas participantes.
- En el ciclo escolar 2006-2007, la SEP impulsa un proyecto de investigación e innovación cuya finalidad esencial fue identificar los principales factores asociados a la gestión escolar que obstaculizaban o favorecían el logro de los propósitos educativos establecidos en la reforma curricular de 1993.

A partir de ese entonces, se introdujeron en el discurso de la educación básica expresiones como: proyecto escolar, trabajo colegiado, liderazgo directivo, planeación

estratégica, participación social, transformación de la escuela, gestión escolar, mejora de la calidad educativa, entre otras.

2.4 Marco contextual

La presente investigación se desarrolló en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 36, adscrita al Subsistema de Educación Inicial con sede en la ciudad de San Francisco de Campeche.

El personal de esta USAER, atiende a los niños diagnosticados con necesidades educativas especiales (NEE), asociadas o no a alguna discapacidad, que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI's) No. 1 y No. 5 federalizados, y al dependiente del Instituto de Seguridad y de Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado de Campeche (ISSSTECAM), mismos que se encuentran ubicados en: Calle Juan de la Barrera s/n, colonia Héroes de Chapultepec (FOVI); Calle Arturo Shields, Mzna. 25 lotes 24, 25 y 26 sector Ah Kim Pech, barrio Guadalupe; Calle 8 No. 303 Centro Histórico, respectivamente.

Los alumnos provienen de familias con diferente estatus socio económico, porque aunque sus padres sean empleados del gobierno federal o estatal, su preparación académica y profesional determina la categoría laboral de desempeño y desde luego el salario que perciben.

Independientemente de la condición anterior, de manera generalizada se observa cierta dificultad para aceptar que sus hijos manifiestan NEE, sobre todo cuando existe una aparente "normalidad" en ellos. Por esto, en todos los casos es necesario realizar una labor de concientización permanente para poder obtener los apoyos complementarios que el niño requiere para integrarlo escolar y socialmente.

3. METODOLOGIA

Tradicionalmente los modelos, métodos, técnicas e instrumentos para la recopilación, análisis e interpretación de la información en las investigaciones que se realizan en el ámbito social y educativo, estuvieron vinculados a métodos cuantitativos.

En la actualidad ha cobrado gran importancia la metodología cualitativa considerando que los fenómenos o problemas socio-educativos no son ajenos al contexto donde éstos se originan; por lo tanto, muchas veces no basta con cuantificar la dimensión de un problema, sino cada vez cobra mayor importancia descubrir los significados e interpretaciones que los propios sujetos (actores sociales o educativos), hacen de la realidad cotidiana y de la situación problemática que experimentan.

En cuanto a la intencionalidad, Pérez (2001), precisa que los enfoques de corte cuantitativo se centran en la explicación y la predicción de una realidad considerada en sus aspectos más universales y vista desde una perspectiva externa (objetiva), mientras que los de orden cualitativo se centran en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna (subjetiva).

Taylor y Bogdan (1986), consideran que la investigación cualitativa produce datos descriptivos a partir de las propias palabras externadas por las personas de manera oral o escrita; también refleja el comportamiento del individuo y las situaciones contextuales donde suceden los hechos.

Mejía (2003), destaca que a diferencia de la investigación “cuantitativa”, en las alternativas de estudios cualitativos, el investigador requiere adoptar un pensamiento orientado más hacia el descubrimiento y la interpretación que enfocado hacia la comprobación de hipótesis predeterminadas.

Cabe destacar que es comprensible el escepticismo de muchos investigadores que ponderan la producción de conocimientos científicos exclusivamente a través los enfoques cuantitativos, no obstante, es conveniente resaltar que también de las opciones de investigación cualitativa se construyen conocimientos con base en explicaciones que siguen una lógica de tipo inductivo, como en el caso de la investigación acción y los estudios de corte etnográfico.

3.1 Tipo de estudio

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo y es de tipo descriptivo puesto que en él se especifican las particularidades y características de la gestión escolar en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 36.

Aunque pudo corroborarse la existencia de suficiente bibliografía sobre el tema, no puede afirmarse lo mismo sobre otros estudios empíricos realizados en la ciudad o el estado de Campeche.

La presente investigación utiliza la descripción para identificar y precisar cómo se opera la gestión escolar en la USAER 36 y cuáles son las estrategias de trabajo que podrían fortalecer y mejorar la calidad del servicio que se ofrece a los alumnos que asisten a los CENDI's.

Este tipo de estudios se utiliza para describir con la mayor precisión y fidelidad posible, una realidad educativa porque se abocan más a la amplitud y precisión de características que a la profundidad en el conocimiento de un fenómeno.

La decisión metodológica se toma con base en la intención de describir lo que acontece en la vida escolar, reconstruyendo por escrito lo que sucede cotidianamente y a partir de la información recopilada, analizar e interpretar la realidad inmediata, identificar las fortalezas y obstáculos de la acción docente en su conjunto y posteriormente, en conjunto definir las estrategias de intervención para la solución del problema planteado relacionado con la gestión escolar (dimensión micro-educativa), en la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 36, del nivel de educación inicial.

El diseño es no experimental, puesto que se realiza en el contexto cotidiano donde se desarrolla la práctica docente y en ninguna circunstancia fue necesario adecuar las condiciones materiales, ni relaciones interpersonales para efectuar el estudio; en otras palabras no se aisló parcela alguna de la realidad para estudiarla con determinada especificidad. Se intentó analizar e interpretar la gestión escolar tal cual se presenta y desarrolla en la institución bajo el entendido que ningún problema o fenómeno social y/o educativo surgen de manera aislada sino que siempre se ubican y originan en una realidad determinada.

3.2 Ubicación y tiempo de estudio

La investigación tuvo duración de un ciclo escolar (2012-2013); se realizó en la USAER No. 36 de educación inicial, específicamente en los CENDI'S 1 y 5 federales y el ISSSTECAM estatal, todos ubicados en la ciudad de San Francisco de Campeche.

3.3 Sujetos o participantes

El universo de la investigación lo conformaron: la totalidad del personal adscrito a la USAER No. 36 (10 elementos) que participaron en el proyecto de gestión escolar, en algunos momentos como observadores y en otros como sujetos observados; de igual forma se solicitó la colaboración y opinión de 21 padres de familia, así como de 29 maestras de grupo regular, de los tres CENDI'S.

La intención fundamental fue promover acciones para mejorar la calidad de los servicios de apoyo que se les brinda a los niños. Cabe destacar que todos los alumnos, que son atendidos por los profesionales que integran el equipo de apoyo, manifiestan necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad.

3.4 Muestra

En virtud de que tanto el número de personas adscritas a la USAER 36, como de las maestras de grupo regular que atienden a los alumnos con NEE, a quienes se les brinda apoyo, son pocos y por la necesidad de que todos participen no se consideró conveniente sustraer alguna muestra específica para realizar el estudio; sin embargo, en el caso de los padres de familia de los tres CENDI's que hacen un total de 87, sí se definió una muestra al azar de tal manera que todos los centros estén representados y se obtenga la opinión de ellos sobre el proceso de gestión escolar que observan y conocen. La selección al azar se hizo de la siguiente forma: se elaboró una relación de padres por orden alfabético del primer apellido; luego se prepararon papelitos con números del uno hasta el que representó al último nombre de la lista (87); se depositaron en una caja y se sacaron 7 para cada uno de los CENDI's 1, 5

e ISSSTECAM. Por decisión personal se definió la pertinencia de recabar la opinión de 21 papás que representan aproximadamente la cuarta parte de la totalidad.

3.5 Instrumentos

Para alcanzar el primer objetivo específico, no se diseñó instrumento alguno, sino se elaboró la siguiente guía temática, que permitió realizar una revisión exhaustiva de la literatura sobre el tema de la gestión escolar:

- a. Antecedentes de la gestión
- b. Conceptos de gestión escolar
- c. Ámbitos de la gestión
- d. Modelos de Gestión educativa
- e. Dimensiones de la gestión escolar
- f. Componentes de la gestión escolar
- g. Claves de la gestión escolar
- h. Funciones de la gestión escolar
- i. Programa Escuelas de Calidad

Para el segundo objetivo específico, se utilizó la matriz FAOR y los estándares de gestión para la educación básica, que es una encuesta proporcionada por la Secretaría de Educación (SEDUC, 2011). Ésta consta de cuatro apartados, uno para cada dimensión de la

gestión escolar: pedagógico curricular, organizativa, de participación social y administrativa y que de manera respectiva tienen: 31, 56, 17 y 21 ítems. (ver anexo 1)

Para el tercer objetivo se aplicó una encuesta utilizada en estudios para mejorar la calidad de la educación elaborada por el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba España IQEA (por sus siglas en inglés: Improving the Quality of Education for All, cuya traducción sería: mejorar la calidad de la educación para todos); la encuesta fue dirigida a los docentes de la escuela regular y a los padres de familia. Los instrumentos aplicados para cada grupo citado anteriormente constan de 45 y 13 cuestionamientos, respectivamente. (ver anexos 2 y 3).

La información generada de esta encuesta permitió identificar los elementos que facilitan y apoyan las acciones tendientes a mejorar la gestión escolar en la USAER 36, así como también aquellos factores que obstaculizan y ponen en riesgo el trabajo que se realiza en este centro.

3.6 Procedimientos

El proceso general de esta investigación se define de la siguiente manera:

- selección y definición del problema, a partir de la identificación de una dificultad y de la cual se tuvo necesidad de conocer sus causas y características para la búsqueda de una alternativa de solución; también se precisaron los objetivos y plantearon los supuestos de investigación.
- con base en el planteamiento del problema se realiza la revisión de la literatura para explicar el objeto de estudio y determinar los argumentos teóricos, referenciales, conceptuales y contextuales que fundamentan el estudio;

- Concluida la selección de la información se define la estructura para presentarla de manera coherente tomando en cuenta la guía temática elaborada con anticipación.
- Después de realizar las visitas a cada CENDI para informar a las directoras acerca de las encuestas que contestaron las docentes y padres de familia, se acordó que durante una reunión de academia se entregue a las educadoras el instrumento y de manera diferenciada se haga lo propio con los padres de familia, porque durante el tiempo del estudio no fue prevista una reunión general o de grupo con ellos.
- Por último, con base en los registros elaborados, se procedió a realizar el análisis y la interpretación de los datos recabados. En esta fase se siguió un proceso inductivo, ya que a partir de los datos recabados a través de las encuestas, entrevistas, observaciones directas, revisión de archivos, trabajo colegiado se pudo identificar la forma de gestión escolar desarrollada en la USAER No. 36, y además interpretar sus fortalezas y obstáculos, y a partir de éstas, se expondrán algunas generalizaciones que puedan ser observables en otras instituciones educativas.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Información derivada de la matriz FAOR

En los siguientes párrafos se expone el producto del análisis de la encuesta FAOR y que básicamente proporciona información vinculada a las cuatro dimensiones de la gestión escolar

4.1.1 Dimensión Pedagógica Curricular

Estándar 1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico

Fortalezas. Como parte fundamental de la actualización y capacitación docente, tanto el director, como el profesorado y personal de apoyo de la USAER No. 36, participan de manera permanente en los diversos cursos que ofertan: el Departamento de Educación Especial, a través de la Mesa Técnica, el Centro de Maestros, Corresponsalía Social de la SEDUC, el CREO Campeche, u otra institución educativa.

La participación, a la que se hace alusión en el párrafo anterior, se da de manera diferenciada con base en las temáticas específicas que se abordan en cada una de las convocatorias que se emiten; por ejemplo hay cursos específicos dirigidos a las trabajadoras sociales, otros para las psicólogas, para las maestras de lenguaje y desde luego algunos generales a los que asiste todo el personal, incluyendo a la directora de la USAER.

Cada bimestre se realiza una reunión que da la oportunidad a los integrantes del personal docente y de apoyo a expresar sus opiniones y experiencias sobre su desempeño

profesional; esto a su vez, permite realizar un análisis de cuáles son las acciones pedagógicas que se desarrollan y ofrecen buenos resultados así como aquellas que es necesario corregir para lograr los objetivos propuestos. Con base en la opinión de los encuestados se determina que con frecuencia -en la mayoría de los casos-, el intercambio de comentarios enriquece las relaciones interpersonales entre los docentes aunque en contadas ocasiones también provoca polémicas y discusiones polarizadas que nada abonan al trabajo colaborativo del centro escolar.

Obstáculos. Cabe destacar que aún no se logra realizar una evaluación del desempeño docente que cumpla con las características básicas de: confiabilidad, objetividad y certeza en virtud de que las integrantes de esta USAER no se comprometen a emitir juicios de valor 100% imparciales y que puedan contribuir con la identificación de las debilidades que permean las acciones pedagógicas aplicadas y/o el desempeño de cada profesional, a partir de los resultados que logren los alumnos bajo su responsabilidad.

Estándar 2. Planeación pedagógica compartida

Fortalezas. En reuniones colegiadas, el personal docente y de apoyo comparten opiniones en torno a la planeación del trabajo cotidiano; en la mayoría de los casos se exponen sugerencias para diversificar las actividades didácticas, así como el diseño o selección del material más conveniente para que los alumnos accedan con mayor facilidad a los contenidos de aprendizaje y/o adquieran las competencias genéricas o específicas señaladas en la planeación previa.

Aunque no existe restricción sobre el tipo de registro que cada docente utiliza para dejar constancia de los resultados alcanzados durante la jornada laboral, algunas veces se les

pide una observación más específica sobre determinado aspecto, sobre todo cuando el Departamento de Educación Especial solicita alguna información particular vinculada a algún programa en operación: por ejemplo, fomento a la lectura.

Como se señaló anteriormente, en reuniones colegiadas se comparten experiencias, se identifican y analizan los avances y obstáculos y a partir de éstos se exponen sugerencias sobre estrategias de trabajo que pueden apoyar a los educandos para que éstos desarrollen las competencias esperadas.

Obstáculos. No se realiza una evaluación rigurosa de la planeación didáctica de las docentes, puesto que cada una de ellas selecciona las actividades y materiales didácticos que considera pertinentes para desarrollar su trabajo.

Estándar 3. Centralidad del aprendizaje

Fortalezas. La planeación general del centro de trabajo contenida en el Plan Estratégico de Trabajo Escolar (PETE) y el Plan Anual de Trabajo (PAT), siempre priorizan entre sus metas y objetivos elevar los niveles de aprendizaje y por lo consiguiente del desarrollo de las competencias de los alumnos; para ello, en todas las reuniones académicas que convoca la Dirección de la USAER No. 36, el tema central se vincula con los procesos de trabajo docente que se aplican en el aula escolar. Esto con la finalidad de tomar decisiones que permitan mejorar los niveles de calidad de la educación que se brinda a los alumnos.

Las reuniones de la directora con los padres también tienen como tema central el desempeño de los alumnos y la necesidad de que las tareas y actividades que se sugiere los niños realicen en casa, se constituyan en una prioridad para la familia para complementar los procesos educativos que se aplican en la escuela. Cuando el educando no recibe el apoyo

convenido, éste lo refleja en su desempeño escolar y las necesidades educativas especiales difícilmente pueden superarse y en casos extremos tienden a convertirse en problemas de aprendizaje.

Cabe destacar que los alumnos no son sujetos de evaluaciones externas, ni tampoco resuelven “exámenes” estandarizados. La valoración de sus competencias y aprendizajes se estima con base en el desempeño que demuestra durante la realización de las actividades didácticas.

Estándar 4. Compromiso de aprender

Fortalezas. Por la edad de los alumnos y el nivel escolar (inicial) donde están ubicados, a los niños sólo se les comenta qué se pretende lograr con las actividades didácticas que realizan; no se les explica de forma amplia los objetivos de las mismas. En algunos casos y cuando los niños tienen capacidad para opinar, se les pide que sugieran lo que quieren hacer y con base en ello la docente realiza la planeación correspondiente.

Las maestras siempre manifiestan buena disposición para brindar a los alumnos todo su apoyo durante la realización de las actividades de aprendizaje.

Existen educandos que presentan buena disposición para el trabajo en el aula, aunque literalmente no tienen conciencia de que un buen desempeño escolar podría mejorar sus condiciones de vida presente y futura.

Estándar 5. Equidad en las oportunidades de aprendizaje

Fortalezas. El compromiso fundamental de la directora, las docentes y el personal de apoyo de la USAER No. 36, es el de, siempre, brindar todos los apoyos posibles a los alumnos con

necesidades educativas especiales que se atienden en cada uno de los CENDI's. Dichos apoyos están relacionados con: tiempo suficiente para la atención, materiales didácticos necesarios y de fácil adquisición o elaboración, adecuaciones curriculares de acceso y a los elementos del currículo.

Obstáculos. La comunicación con los padres de familia, aunque se promueve permanentemente, aún constituye un factor que limita el logro de los propósitos de la USAER 36.

4.1.2 Dimensión Organizativa

Estándar 6. Liderazgo efectivo

Fortalezas. La directora de la USAER No. 36 la mayoría de las veces promueve que todo el personal forme un sólido equipo de trabajo para afrontar las dificultades que se enfrentan de manera cotidiana; por otra parte, promueve la participación de los padres en las acciones relevantes que tiendan a mejorar la calidad de la educación.

Cabe señalar que en la mayoría de las ocasiones demuestra un manejo adecuado de los conflictos que surgen tanto entre el personal como entre los padres de familia, gestiona los apoyos necesarios para fortalecer el trabajo académico y administrativo lo que se refleja en una aceptación mayoritaria de toda la comunidad escolar sobre el trabajo que realiza en la USAER.

Algunas veces, la directora promueve acciones de intercambio de experiencia docentes con otras USAER, aunque éstas son atribución y responsabilidad del equipo de Apoyo Técnico Pedagógico, dependiente del Departamento de Educación Especial.

Obstáculos. Algunas veces no se logra desarrollar una visión compartida sobre los compromisos y responsabilidades de cada uno de los que intervienen en el proceso educativo de los alumnos. Determinadas actitudes personales no siempre demuestran disposición para el trabajo, aunque se justifiquen los motivos de la realización de algunas tareas docentes.

Estándar 7. Clima de confianza

Fortalezas. La comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar en la mayoría de los casos puede valorarse como sincera; esto permite que con frecuencia se promueva la cooperación académica y desde luego se refleje en mejores resultados escolares porque todos las docentes y el equipo de apoyo: comparten objetivos comunes, participan en la promoción de mejores condiciones de convivencia y relación mutua, el respeto y tolerancia a las ideas, así como a involucrarse en trabajos colaborativos.

Estándar 8. Compromiso de enseñar

Fortalezas. En la USAER las docentes y el equipo de apoyo algunas veces dedican tiempo para el desarrollo de actividades fuera del turno laboral, sobre todo cuando tienen que trabajar con los padres de familia quienes por lo general solicitan que los cursos y talleres que se convoquen se realicen en horario vespertino-nocturno. La directora en la mayoría de las ocasiones exhorta a todo su personal a cumplir con responsabilidad los compromisos institucionales de mejorar cotidianamente su práctica docente independientemente de la función que cumplan en la USAER. El cabal cumplimiento con las encomiendas asignadas son motivo de tener los incentivos que establece la propia SEP, a través de las diversas prestaciones de ley.

Estándar 9. Decisiones compartidas

Fortalezas. En la mayoría de los casos se brinda la oportunidad, tanto al personal de la USAER como a los padres de familia de los alumnos que se atienden, de expresar con libertad sus opiniones y propuestas sobre los asuntos de incumbencia general; desde luego que también se establecen los mecanismos y las vías para definir acuerdos, pero sobre todo de asegurar el cumplimiento de los compromisos adquiridos.

Existen asuntos que no pueden someterse a la consideración de la comunidad escolar porque competen al cumplimiento obligatorio de las disposiciones oficiales; por ejemplo, cubrir con la jornada completa de trabajo o el registro de puntualidad y asistencia matutina, vespertina o ambas, según el tipo de nombramiento de cada trabajador.

Estándar 10. Planeación institucional

Ésta se plasma en dos documentos básicos: el Plan Estratégico de Trabajo Escolar (PETE) y el Plan Anual de Trabajo (PAT).

Fortalezas. En la mayoría de los rubros que se tienen que cubrir en ambos documentos, es necesaria la participación de la comunidad escolar; cada una de las acciones que se proponen tiene como prioridad alcanzar aprendizajes significativos que impulsen el desarrollo de habilidades, capacidades, aptitudes y desde luego las competencias para la vida en los alumnos con necesidades educativas especiales que se atienden en la USAER.

Algunas veces se distribuyen ciertas comisiones entre la comunidad escolar, pero en la mayoría de los casos se involucra a las docentes y a los padres de familia para la

coordinación y ejecución de las mismas; por ejemplo, en los talleres una parte del personal los dirige, otra se encarga del apoyo logístico antes y durante el desarrollo de las actividades y los padres de familia se organizan en caso de requerir tanto su participación directa en alguna actividad como con su cooperación económica o material.

Estándar 11. Autoevaluación

Fortalezas. Como se señaló anteriormente, la directora y el personal docente y de apoyo de la USAER, analizan de manera periódica los avances que va teniendo la planeación institucional general de la unidad y particular de los responsables de grupo y programas educativos de apoyo; en la mayoría de los casos, entre los puntos de reflexión destacan: la puntualidad y asistencia de los alumnos, el apoyo de los padres en las acciones de la escuela, los alcances y limitaciones de la labor docente, la identificación de fortalezas y debilidades del trabajo que se realiza en la USAER, los mecanismos para dar seguimiento al proceso educativo de los alumnos, etc.

El resultado de estas acciones de análisis y reflexión sobre lo logrado y lo que falta por alcanzar, se registra en un acta de control y consulta interna; cabe señalar que aunque no se hace pública, dicha información se comunica a las autoridades educativas superiores cuando éstas la solicitan o se dan a conocer en los informes periódicos que se envían al Departamento de Educación Especial.

Estándar 12. Comunicación del desempeño

Fortalezas. Cuando se hace necesario, en algunos casos la directora informa a los padres de familia y comunidad escolar de los logros académicos y dificultades que se enfrentan durante el desarrollo de las actividades de las docentes y el equipo de apoyo. Para esto se aprovechan las reuniones que convoca la responsable de cada CENDI.

En algunos casos, los padres externalan sus opiniones y propuestas, mientras que otros permanecen callados y no se atreven a expresar sus ideas por temor a no ser escuchados; sólo se intuye que están satisfechas con el trabajo que realiza la USAER cuando a cualquier llamado asisten con puntualidad y siempre están dispuestos a brindar apoyo directo a sus hijos o a las actividades de la USAER.

Estándar 13. Redes escolares

Fortalezas. Aunque con frecuencia se reconocen logros de otras USAER, sólo en algunos casos se busca su apoyo, orientación, asesoría, u otro tipo de recurso académico para mejorar los procesos educativos que se aplican en esta Unidad. De manera personal cada docente cuando tiene necesidad de profundizar en algún conocimiento o tema de interés, recurre al uso de las TIC's, ya sea para consultar información que permita aclarar sus dudas o bien para comunicarse con otros docentes mediante el correo electrónico. Cabe destacar que la difusión de: convocatorias para cursos, avisos de reunión, solicitud de documentos por el Departamento, etc., se hace vía email o mediante los grupos del WhatsApp.

Obstáculos. No puede afirmarse que existan redes escolares como tales, puesto que aún no se utilizan todos los recursos que ofrecen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) para fortalecer los vínculos a través de la colaboración y el intercambio de experiencias entre las USAER. Por otra parte, es una constante que la mayoría de los padres de familia

acusa de falta de tiempo para asistir a la escuela de sus hijos y mucho menos participar en actividades escolares que apoyan el desarrollo afectivo de los niños.

Estándar 14. Funcionamiento efectivo del Consejo Consultivo Escolar

Fortalezas. En la mayoría de los casos y asuntos que se tratan en las reuniones de este consejo, la finalidad es orientar el trabajo académico de la USAER No. 36; durante las sesiones de trabajo, todas las docentes y el equipo de apoyo tienen la oportunidad de externar sus inquietudes y/o dificultades que enfrentan durante el proceso educativo que dirigen; después de analizar y reflexionar sobre las opiniones expuestas, se toman las “mejores decisiones” para dar seguimiento a dichas inquietudes.

El intercambio de experiencias resulta enriquecedor y permite reconstruir de manera permanente la planeación institucional.

Obstáculo. Se han reducido el número de reuniones del personal de USAER, ya que por encontrarse inmerso en el CENDI el personal debe integrarse a los consejos que ahí se efectúan. De ser mensuales, pasaron a realizarse 3 durante el ciclo escolar.

4.1.3 Dimensión de Participación Social

Estándar 15. Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social

En este rubro es oportuno recalcar que son los CENDI's los encargados de conformar en Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) con toda la comunidad escolar: alumnos, maestros, padres de familia y miembros de la sociedad civil. El personal de la USAER forma parte como un elemento más.

Estándar 16. Participación de los padres de familia

Fortaleza. Algunas veces los padres demandan su espacio en las discusiones colegiadas donde se tratan asuntos escolares que los involucran de manera directa, sobre todo cuando sus hijos están de por medio; sin embargo, en la mayoría de los casos, sus opiniones y propuestas se analizan y de manera inmediata se toman las decisiones para considerarlas siempre y cuando apoyen el proceso educativo y las acciones de la institución o de lo contrario se les explica con argumentos pedagógicos, psicológicos o sociales, lo inviable de las mismas.

Estas acciones, si no satisfacen totalmente sus pretensiones por lo menos intentan lograr su conformidad con las decisiones que se toman en su presencia y que de alguna manera se incorporan a los planes de mejora que permanentemente se analiza.

La mayoría de las veces que los padres acuden a la escuela para solicitar información sobre el desempeño o comportamiento de sus hijos, se les informa las situaciones que los niños manifiestan cotidianamente. Cuando surge alguna dificultad con algún educando, la directora, la maestra de grupo, la psicóloga y la trabajadora social acuerdan una cita con el padre, la madre de familia o ambos, para tratar el asunto y definir entre todos las acciones para dar solución a la dificultad enfrentada.

Obstáculo. No puede afirmarse que exista un alto grado de involucramiento de los padres de familia en las discusiones colectivas, ya que aunque la mayoría asiste no todos participan

Estándar 17. Apoyo al aprendizaje en el hogar

Fortalezas. Con frecuencia los padres apoyan a sus hijos en las tareas y actividades escolares que se encomiendan a los alumnos realizar en sus hogares; dicho apoyo se obtiene

porque siempre que existe la necesidad se les ofrecen las orientaciones de manera oportuna de cómo ayudarlos para mejorar sus logros académicos.

En la mayoría de los casos se les ofrece cursos y talleres con temáticas diversas que les permiten conocer las características específicas de sus hijos así como identificar sus capacidades con la finalidad de darles una buena orientación en el seno familiar.

Con frecuencia el apoyo familiar coadyuva en el desarrollo de las actividades didácticas que las docentes realizan en los salones de clase, porque los niños participan con mayor seguridad y autonomía, no sólo en las establecidas en el currículum formal, sino también en las de índole social y cultural como el rescate de las tradiciones del contexto.

Obstáculo. No todos los padres siguen las orientaciones y realización de las actividades proporcionadas

4.1.4 Dimensión Administrativa

Estándar 18. Optimización de recursos

Fortaleza. Generalmente siempre se cumple con los 200 días de labores que se establecen en el calendario escolar oficial; éste sólo se ve disminuido cuando por alguna contingencia natural se suspenden las labores en los CENDI's. Por otra parte, también se respeta en su totalidad el tiempo destinado a la jornada cotidiana de trabajo, así como los recesos obligatorios durante la misma. Siempre se pugna por aprovechar al máximo todas las oportunidades de comunicación que se tiene con los alumnos.

En el Plan Anual de trabajo, siempre se programan las reuniones internas que se realizan de manera ordinaria y aquellas extraordinarias se definen sobre la marcha del ciclo

escolar con base en la urgencia y/o necesidades de los educandos, del personal, los padres de familia o bien por disposición de las autoridades educativas.

Estándar 19. Control escolar

Fortaleza. La información estadística y los expedientes tanto de los alumnos como del personal docente y de apoyo, siempre está bien organizada y actualizada para cumplir en tiempo y forma con los requerimientos de información que los Departamentos de Educación Especial e Inicial soliciten a la dirección de la USAER.

Por otra parte, siempre que se realiza alguna reunión para analizar y evaluar la operación del PETE y el PAT, se redacta un acta donde se registran los acuerdos y propuestas de nuevas acciones para mejorar los procesos educativos desarrollados en la Unidad; el contenido de este documento, permite redactar los informes que las autoridades solicitan de manera periódica.

De manera permanente se tiene especial cuidado de controlar las entradas y salidas del personal, tener al día el expediente de las incidencias del mismo, así como actualizar el inventario de los pocos recursos materiales que son entregados bajo resguardo del director; cabe señalar que mantener en orden todos estos documentos evita que la USAER sea sujeta a observaciones graves derivadas de las constantes auditorías que son practicadas por las autoridades correspondientes.

Estándar 20. Infraestructura

Obstáculo. Por las características propias de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular, éstas no cuentan con edificios propios sino que sus funciones las

desarrollan en los espacios que las directoras de cada uno de los CENDI's les asigne; en ocasiones se comparte el lugar de trabajo con otros servicios que brinda cada institución.

Esta condición, en algunos casos no propicia las condiciones adecuadas para desarrollar los procesos educativos y a veces tampoco se puede garantizar en un cien por ciento el confort y la seguridad de los educandos.

En ningún caso, se cuenta con instalaciones o equipos tecnológicos vinculados a la información y la comunicación, tales como los programas de multimedia o de habilidades digitales.

4.2 Información correspondiente al cuestionario IQEA

Este instrumento se aplicó con la finalidad de recopilar información que permita conocer la opinión del personal docente que presta sus servicios en los diferentes CENDI's que son responsables de los grupos a los cuales pertenecen los alumnos integrados y al que el equipo de la USAER No. 36 brinda apoyo directo.

4.2.1 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 36

Con una opinión muy favorable (26 de 29) las maestras encuestadas destacan que la interacción entre ellas y el personal de la USAER mejora el desempeño de los alumnos integrados. Por otra parte, consideran que la atención especializada que se les brinda a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), resulta positiva porque involucra, de una u otra manera, a todos los integrantes de la comunidad educativa: alumnos, profesorado, personal no docente, autoridades del plantel y padres de familia.

Con una opinión favorable (24 de 29), las respuestas de las profesoras permiten señalar que los proyectos de trabajo de la USAER dirigidos hacia la integración de los niños con NEE, toman en consideración los contextos: escolar y familiar, lo que a su vez fomenta un buen clima de trabajo en el aula y por otra parte, permiten orientar e incrementar el nivel escolar de los alumnos, porque todos se comprometen y comparten las mismas metas educativas que se trazan en beneficio de los educandos.

4.2.2 Dirección de la USAER

Las respuestas son favorables (28 de 29) cuando hacen referencia al clima de confianza, motivación y compromiso que se promueve desde la dirección, porque permiten impulsar la participación no sólo del equipo de apoyo, sino de la comunidad escolar en general; esto propicia mejorar cada vez los porcentajes a alcanzar de los objetivos de aprendizaje y desarrollo que se proponen en la planeación del trabajo docente.

4.2.3 Profesorado de la USAER

En condiciones favorables (27 de 29), el personal académico y de apoyo de la USAER participa en actividades de formación permanente y desarrollo profesional; como consecuencia de lo anterior se propicia el trabajo colaborativo y coordinadamente se toman decisiones para mejorar las condiciones de aprendizaje y desarrollo de los alumnos con NEE. Las reuniones colegiadas dan oportunidad para mejorar la comunicación e interrelaciones entre el personal, así como de evaluar críticamente el desempeño de todos los que intervienen en el equipo de trabajo.

4.2.4 Enseñanza – aprendizaje

Las opiniones de las maestras encuestadas destacan que, de forma favorable (26 de 29), se incorporan metodologías innovadoras que fortalecen la adquisición de competencias básicas en los alumnos con NEE porque, con base en las adecuaciones curriculares, se planifican y desarrollan actividades específicas para los educandos y a su vez se utilizan materiales didácticos acordes a dichas necesidades; se mantiene comunicación con los padres para que éstos en casa refuercen y den seguimiento a los programas de atención que se les proporciona con anticipación con la intención de propiciar su corresponsabilidad en todo el proceso de la integración educativa del niño con NEE.

4.2.5 Entorno escolar

Es fundamental que la acción educativa que se lleva a la práctica en las escuelas considere el entorno escolar para que el cumplimiento de las metas tenga mayores probabilidades de éxito; por otra parte, se debe propiciar un ambiente de plena libertad para expresar opiniones y propuestas que tiendan a mejorar cotidianamente los proyectos de atención a las necesidades educativas especiales de todos los niños en proceso de integración educativa.

Se manifiesta una opinión favorable (27 de 29), en la mayoría de los casos en torno a la toma de acuerdos, a través de consensos, entre todos los integrantes, sobre todo cuando las decisiones involucran aspectos que benefician el trabajo que se realiza en la USAER o que de una u otra manera evitaría la posibilidad de perjudicarlo.

Las reuniones periódicas, que convoca la directora de la USAER No 36, constituyen el espacio propicio para analizar las fortalezas y obstáculos del proceso educativo en general y

de los aspectos particulares o urgentes que son necesarios atender; por otra parte permiten dar seguimiento a las actividades y resultados que se derivan del Plan Estratégico de Trabajo Escolar (PETE) y el Plan Anual de Trabajo (PAT)

4.2.6 Entorno familiar

La dinámica familiar constituye un elemento favorable (25 de 29) y fundamental en el proceso educativo de todo niño, más aún cuando éste manifiesta alguna NEE; aunque no puede asegurarse que existan verdaderas redes de comunicación entre las familias que tienen hijos que atiende el personal de la USAER No. 36, lo que sí se afirma es que de manera permanente se les mantiene informados de los resultados del proceso de intervención educativa que se desarrolla con los educandos; la intención de esto es conocer de forma directa sus opiniones sobre el trabajo que se realiza y en la medida de las posibilidades y con base en las situaciones particulares se incorporan sus opiniones, siempre y cuando éstas no afecten la planeación general del trabajo grupal.

4.3 Respuestas de los padres de familia

A continuación se exponen las opiniones de los padres de familia acerca del trabajo que realiza el personal de la USAER No.36.

20 de 21 papás, consideran muy favorable el hecho de que entre el personal docente perteneciente al CENDI y aquel que depende de educación especial, exista buena interacción y comunicación porque con ello se propicia un clima armónico y adecuado para el desarrollo de las actividades escolares.

Por otra parte manifiestan que se les informa de las decisiones y acciones, así como los resultados que paulatinamente se van logrando durante el proceso de integración educativa de sus hijos, o bien de los obstáculos que se presentan y que limitan los avances y desarrollo de los educandos.

En la mayoría de los casos acuden a las reuniones que convoca el CENDI, a solicitud de la directora de la USAER, para conocer las necesidades de apoyo de la familia hacia los niños con NEE; sobre esto se manifiestan de manera favorable (19 de 21) en virtud de que les brinda la oportunidad de exponer sus percepciones y opiniones en torno al desarrollo de sus hijos, así como aclarar sus dudas con relación al trabajo que se realiza en ambos servicios educativos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

El cambio educativo, a través de la gestión escolar, es inherente en la búsqueda de la transformación de las escuelas de índole pública o privadas.

Toda mejora e innovación de los procesos educativos que se aplican en los centros o instituciones que prestan servicios educativos, como el USAER No. 36, necesariamente tienen que partir del análisis de sus condiciones de operación con la intención de identificar cuáles son sus fortalezas y debilidades ya que en éstas invariablemente permean la práctica docente cotidiana.

La gestión escolar, también debe percibirse con una visión inclusiva y colaborativa de todos los sujetos que participan en el proceso; esto, porque cada uno cumple un papel fundamental al interior del colectivo escolar o sea cada elemento se constituye en una pieza estructural de la gran maquinaria institucional.

El programa de escuelas de calidad (SEP, 2000), destaca que: todos los miembros de una escuela o institución de servicio, deben comprometerse en la comprensión y manejo de los procesos de cambio educativo, mejora e innovación escolar.

Los factores comunes presentes en todo proceso de gestión escolar, que tienda hacia la transformación de las escuelas, se vinculan con las propias actitudes de los intervinientes hasta la organización general de los centros, pasando por el desempeño profesional de los

docentes, personal de apoyo administrativo o manual, así como de directivos y autoridades del sector.

Al respecto Fullan (2002), afirma que: ningún cambio será más fundamental (para mejora de la educación escolar) que una amplia expansión de la capacidad de los individuos y de las organizaciones para comprender y abordar dicho cambio.

Con base en lo anterior se destaca que la gestión escolar exige nuevas formas de pensar y actuar; pero, ¿qué hay que reflexionar? Básicamente se debe partir de lo que se hace, cómo, para qué, dónde y con qué se desarrolla la práctica docente.

Para dar respuesta a las preguntas anteriores, es necesario comprender lo que significa el trabajo escolar, en sus diversas perspectivas, para explicarse todas las causas y consecuencias de cada una de las acciones educativas que se ponen en práctica durante la gestión escolar. Aunque esto resulte sencillo de mencionar, en la realidad conlleva una enorme carga de complejidad por las diferentes expectativas y convicciones que las personas tienen del hecho educativo.

Toda propuesta de cambio provoca innumerables confusiones y resistencias en cada momento del proceso; al inicio sucede cuando no se logra asimilar con claridad por qué se propone y qué se espera con lo propuesto. Quien sugiere la necesidad de cualquier cambio, debe aceptar las reacciones y “turbulencias” que se generen, pero además, tiene que haber previsto las acciones de orientación y persuasión que faciliten el convencimiento y la aceptación de la propuesta porque toda la comunidad escolar será copartícipe de la planeación, desarrollo y evaluación del proyecto de cambio.

En otro orden de ideas, la gestión escolar exige:

Comprensión. Los integrantes del colectivo tienen que conocer en qué consiste, cuál es su finalidad y qué tareas se van a realizar. Esto ofrece mayores posibilidades de motivación y participación.

Competencias necesarias. Es pertinente reconocer las diferencias personales y profesionales de cada uno de los miembros de la comunidad escolar para fomentar procesos de capacitación y actualización, así como promover el apoyo mutuo; sólo de esta manera se podrán superar, poco a poco, los aspectos frágiles del colectivo.

Actitudes positivas hacia el cambio. Este factor es fundamental porque influye directamente en la actuación personal de cada uno de los miembros del colectivo; las actitudes permiten desarrollar con satisfacción las tareas que se asumen de manera responsable y comprometida. Por otra parte, propician el reconocimiento de la necesidad de involucrarse en procesos de formación permanente, participación en estrategias de trabajo colectivo y apoyo mutuo.

Suficiencia de recursos. Es indudable que la gestión escolar requiere, no sólo de recursos humanos, sino también de los materiales; con respecto a los primeros, es indispensable la buena disposición y corresponsabilidad de cada elemento para planificar, aplicar y evaluar los proyectos escolares del centro de trabajo. Con relación a los recursos materiales, aunque difícilmente las autoridades correspondientes los proporcionen, se debe pensar quiénes pueden convertirse en “patrocinadores” o “donadores” de lo mínimo necesario para operar la propuesta y alcanzar los objetivos de la gestión escolar.

Objetivos viables. Éstos tienen que formularse con claridad para que se constituyan en acciones apegadas a la realidad que se vive en el centro escolar. Tienen que ser concretos y alcanzables con los recursos que se disponen.

5.2 Conclusiones

A continuación se exponen afirmaciones, que en orden, intentan exhibir los resultados de la investigación en alusión a los diversos objetivos específicos que se plantearon; en primer término, se mencionan los correspondientes a los principios básicos de la gestión escolar.

La gestión escolar no es responsabilidad exclusiva del director (a) de una escuela o institución de servicios educativos; pero sí se le atribuye, como su representante oficial, la facultad de promoverla dando cumplimiento a los reglamentos oficiales que establecen la obligatoriedad de diseñar proyectos de gestión para transformar y mejorar los niveles de calidad de los servicios educativos que ofrecen.

Cuando se elabora un proyecto de gestión escolar, es pertinente explicar con claridad las acciones y tareas que cada sujeto tiene que realizar para alcanzar los objetivos del mismo; otro aspecto fundamental es su presentación formal o sea, que su redacción mantenga coherencia, sistematicidad y temporalidad lógica entre cada apartado que lo divida; esto propicia mayor comprensión de su contenido: presentación general, fundamentación, acciones específicas, momentos de revisión de avances y evaluación de resultados. El rol de los sujetos debe dirigirse hacia la transformación y mejora general de los servicios educativos, así como a la optimización de los recursos que se poseen o aquellos que el contexto provea.

La gestión escolar necesariamente tiene que enfocarse en sus cuatro dimensiones básicas: pedagógica-curricular, organizativa, administrativa y participación social; cada una de éstas, implica el diseño y realización de actividades específicas, pero cuando se llevan a la práctica nunca debe perderse su intencionalidad en el contexto general del proyecto; en todo momento tiene que prevalecer la condición de complementariedad existente entre ellas. Si se

prioriza el cumplimiento de una dimensión y se descuida el desarrollo de acciones de otra, los resultados de la transformación y la mejora institucional no serán satisfactorios porque los objetivos generales del proyecto jamás podrán ser alcanzados.

La gestión escolar inicia desde el momento en que se observa, analiza y reflexiona la situación educativa que prevalece en una institución en particular; con base en esto, se plantean interrogantes que permitan identificar las posibles causas y potenciales consecuencias que se pueden presentar en caso de no brindarle una atención adecuada.

El liderazgo del (la) director (a) del plantel escolar, juega un papel trascendental porque tiene que demostrar la capacidad necesaria para convencer a sus compañeros de trabajo de participar y colaborar, a partir de sus responsabilidades y compromisos con la institución, en todas las tareas que conlleva un proyecto de transformación de la escuela para mejorar la calidad de los servicios que ofrece; por otra parte, tiene que conformar y consolidar, muchas veces en un corto plazo, un equipo que demuestre convicción por el trabajo colaborativo, ya que a partir del desempeño individual de cada uno de sus miembros, se pretenden lograr los objetivos generales del cambio que se propone.

Otras condiciones indispensables, tanto del directivo como del personal de un centro de trabajo, tienen relación con diversas habilidades y capacidades entre las que destacan:

Crear espacios de análisis que permitan conocer los aspectos, condiciones y situaciones relevantes de la vida escolar para identificar dificultades y/o destacar los avances y con base en esto definir los objetivos del proceso de gestión escolar e intervención más pertinente; las responsabilidades deben compartirse y distribuirse de acuerdo a los compromisos de cada persona.

La toma de decisiones siempre debe partir del consenso colectivo; sin embargo, en ocasiones específicas o urgentes el responsable de la institución las puede asumir siempre y cuando no contravenga con los intereses de los otros miembros de la comunidad laboral o del propio centro escolar. En un tiempo mínimo debe convocar a reunión extraordinaria para comunicar puntualmente las decisiones tomadas.

Otro aspecto básico es la motivación a través del reconocimiento de las tareas cumplidas, así como de la orientación y apoyo sobre aquellas acciones que no se han llevado a la práctica. El exhorto imperativo en ningún momento ha de tener cabida en un trabajo colectivo, porque puede incidir de forma directa en los resultados esperados.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, Inés. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Argentina, Troquel.
- ALMAGUER, T. (2000). *La calidad en la educación pública en México*. Monterrey, ITESM.
- BARRIOS, V. (2007). *La calidad educativa asociada a la gestión de la escuela*. Chile, Universidad de Concepción.
- BONILLA, O. (2008). *La gestión escolar en México*. México, Educativa AC.
- CARVALLO, M. (2005). *Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México*. México, Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación 3(2), pp 30-53.
- CASASSÚS, J. (2000). *Problemas de la gestión en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B*. Santiago, UNESCO.
- ESCUDERO, J M. (1998). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Nacional Vasco. Madrid, Narcea.
- FRANCO, C. (2004). *Evaluación de los centros educativos: identificación de los factores de eficacia*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, Octaedro
- GARCÍA CEDILLO, Ismael, et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, SEP.

- GOETZ J.P. y M.D. Lecompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, I., LÓPEZ, I. (2003). *La concepción de la eficacia escolar desde la visión del profesorado*. Córdoba.
- LATAPÍ, P. (1996). *Tiempo educativo mexicano*. México, UAG.
- MARTINEZ M., Miguel. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación, manual teórico – práctico*. 3ª ed. México, Trillas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2001). *Hacia escuelas capaces de desarrollarse como organizaciones inteligentes. Escuela y Sociedad en transformación*. Cuaderno para directivos escolares No.1, Buenos Aires, ME.
- MEJÍA, J. (2003). *Técnicas cualitativas de la investigación en las ciencias sociales*. Vol. 1, Núm. 2. Revista de Investigaciones Sociales. Chile, Talcahuano.
- MUÑOZ, C. (1983). *El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?* México, CEE.
- OCDE (2010). *Taller sobre las recomendaciones de la OCDE para México. Escuela de liderazgo, de gestión y participación social*. México, OCDE.
- OREALC-UNESCO, Santiago. (2007). *Educación de calidad para todo: Un asunto de derechos humanos*. Santiago, UNESCO.
- ORNELAS, C. (1997). *El sistema educativo mexicano*. México, CIDE.
- PÉREZ, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. España, La Mu0ralla.

POZNER DE WEINBERG, Pilar. (1999). *El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares*. Buenos Aires, AIQUE.

POZNER, Pilar. (2000). *Gestión Educativa Estratégica. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.

RODRÍGUEZ, Gregorio, et al. (1994). *Metodología de la investigación cualitativa*. México, Aljibe.

SACRISTAN, G. (1992). *La gestión pedagógica en la escuela*. Chile, UNESCO-OREALC.

SANDOVAL C., Carlos. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior.

SECUD. (2005). *Elementos para fortalecer la Gestión Escolar en la Educación Básica*. Campeche, SECUD

SEDUC. (2011). *Manual Operativo de las Unidades de Servicio de apoyo a la Educación Regular*. Campeche, SEDUC

SEP. (2010). *Estándares de Gestión para la Educación Básica. Programa Escuelas de Calidad*. México, SEP.

SEP. (2007). *Gestión Escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial*. (Antología). México, SEP

SEP. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. México, SEP

SEP. (2010). *Modelos de Gestión. Programa Escuelas de Calidad*. México, SEP.

- SEP. (2001). *Programa Escuelas de Calidad*. México, SEP.
- SCHMELKES, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, SEP.
- SOLIS, R. (2006). *Gestión educativa institucional: de las intenciones a las concreciones. Aportes para transformar la realidad*.
- STEINER, George A. (1983). *Planeación Estratégica*. México, Grupo editorial Patria.
- TAPIA, C. (2003). *Autoevaluación inicial de la gestión de nuestra escuela*. México: SEP-SEB-DGDGIE-PEC.
- TAYLOR, S.J. y R. Bogdan. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- TESKE, E. (2003). *Anticipaciones para el análisis de las instituciones educativas: la evaluación institucional*. Uruguay, ANEP/AECI.
- TORRES ESTRELLA, Mercedes. (1998). *Actualización de directivos en gestión escolar. Un reto para la UPN, Unidad Mexicali*. En: Revista Intrínquilis. No. 25.
- TORRES, G. (2001). *Un plan para la mejora de la gestión en la escuela*. México: SEP-SEB-DGDGIE-PEC.
- UPN. (2011). *Aproximaciones Teóricas a la Gestión y la Administración*. (Antología). Campeche, UPN.
- UPN. (2003). *Especialización en Gestión Educativa. Documento de trabajo*. México, UPN.
- VARA, H. A. (2012). *Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa*. 3a. ed. Lima, Universidad San Martín de Porres.

VELASCO GUZMAN, J. (2000). *La participación de los profesores en la gestión de la calidad en educación*. Pamplona, EUNSA.

VILLEGAS DE SANTIAGO, Cuauhtémoc. (2008). La función directiva y la gestión escolar. (Ponencia). Sinaloa, UPN.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Estándar 3.-Centralidad del aprendizaje	SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA	DE CALIDAD
Criterios operativos	DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA - PROGRAMA ESCUELAS	
En la escuela:	LA MATRIZ FAOR Y LOS ESTÁNDARES DE GESTIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	

ENCUESTA

1.- Nunca / En ningún caso. 2.- Algunas veces / En algunos casos. 3.- Algunas veces / En la mayoría de los casos.
4.- Con frecuencia / En la mayoría de los casos. 5.- Siempre / En todos los casos.

INSTRUCCIONES: Marque con una X la escala en que se ubica actualmente la escuela

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR

Estándar 1.- Fomento al perfeccionamiento pedagógico	ESCALA				
Criterios operativos					
En la escuela:					
a) El director participa en la capacitación y/o actualización de sus maestros.	1	2	3	4	5
b) Los profesores buscan y están motivados para asistir a cursos de capacitación y actualización profesional, relevantes para el contexto de su escuela.	1	2	3	4	5
c) Los profesores conversan sobre los desempeños de los demás, apoyan en la definición de estrategias de mejora de los desempeños docentes y se retroalimentan de manera profesional.	1	2	3	4	5
d) Se evalúan los resultados del perfeccionamiento de los profesores, al considerar los resultados de los desempeños de los alumnos.	1	2	3	4	5
e) Las acciones de perfeccionamiento docente ofrecidas por el sistema educativo se analizan y valoran en reuniones con todos los profesores	1	2	3	4	5

Estándar 2.- Planeación pedagógica compartida	ESCALA				
Criterios operativos					
Los docentes:					
a) Conversan para intercambiar experiencias sobre la planificación de sus clases.	1	2	3	4	5
b) Comparten modalidades diferentes de su planeación didáctica para atender diferentes tipos de alumnos.	1	2	3	4	5
c) Dan a conocer a sus compañeros la utilidad lograda con algunos recursos didácticos.	1	2	3	4	5
d) Acuerdan el tipo de registro que se lleva de los alumnos con características especiales.	1	2	3	4	5
e) Evalúan mutuamente su planeación didáctica.	1	2	3	4	5
f) Analizan los resultados de los alumnos y los cambios que deben aplicar en su práctica pedagógica.	1	2	3	4	5
g) Diseñan sus estrategias para atender eficazmente a los alumnos con rezago académico.	1	2	3	4	5

a) Las metas y los objetivos centrales del plan de mejora se relacionan con el incremento en los niveles de aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
b) La valoración del nivel de desempeño de los maestros considera los resultados de aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
c) Las reuniones que convoca el director con sus maestros tienen como tema central el aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
d) Las reuniones que convoca el director con los padres de familia tienen como tema central el aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
e) Se toman decisiones y acciones para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5

f) Se toman decisiones y acciones para atender eficientemente a los alumnos con problemas de aprendizaje.	1	2	3	4	5
g) Se analizan los resultados de evaluaciones externas, asignando prioridad a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
h) Se realizan esfuerzos metodológicos para desarrollar evaluaciones de desempeño auténtico en los alumnos, trascendiendo exámenes estandarizados o de opción múltiple.	1	2	3	4	5

Estándar 4.-Compromiso de aprender	ESCALA				
Criterios operativos					
En el aula:					
a) Los alumnos están informados sobre los objetivos de su aprendizaje.	1	2	3	4	5
b) Los alumnos diseñan parcial y gradualmente las estrategias y la ruta que han de seguir para su propio aprendizaje.	1	2	3	4	5
c) El alumno sabe de sus limitaciones en el aprendizaje y pide apoyo cuando lo necesita.	1	2	3	4	5
d) Los maestros están disponibles para atender a los alumnos cuando piden su apoyo en alguna tarea o trabajo de aprendizaje.	1	2	3	4	5
e) Los alumnos tienen altas expectativas en su aprendizaje.	1	2	3	4	5
f) Los alumnos consideran valioso para su vida presente y futura su propio aprendizaje.	1	2	3	4	5

Estándar 5.-Equidad en las oportunidades de aprendizaje	ESCALA				
Criterios operativos.					
Los docentes:					
a) Disponen de actividades específicas, con el fin de atender a los alumnos de bajos logros académicos.	1	2	3	4	5
b) Disponen de tiempo especial para los alumnos que así lo requieren.	1	2	3	4	5
c) Disponen de espacios y materiales especiales para los alumnos que requieren mayor apoyo para el aprendizaje.	1	2	3	4	5
d) Disponen e implementan actividades y ejercicios adaptados a las necesidades de los alumnos.	1	2	3	4	5
e) Se comunican con los padres de los alumnos con capacidades diferentes para conversar con ellos sobre sus logros de aprendizaje	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN ORGANIZATIVA					

Estándar 6.-Liderazgo efectivo	ESCALA				
Criterios operativos.					

El director:					
a) Promueve que los docentes formen un solo equipo de trabajo.	1	2	3	4	5
b) Impulsa la participación de profesores y padres en decisiones y acciones relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje.	1	2	3	4	5
c) Desarrolla una visión compartida entre la comunidad escolar sobre la mejora académica continua	1	2	3	4	5
d) Logra los compromisos necesarios de la comunidad escolar para mejorar los niveles de aprendizaje.	1	2	3	4	5
e) Maneja adecuadamente los conflictos suscitados en la escuela.	1	2	3	4	5
f) Gestiona permanentemente recursos para que la escuela funcione de la forma más adecuada posible.	1	2	3	4	5
g) Lleva a cabo intercambio de experiencias directivas con otras escuelas.	1	2	3	4	5
h) Dedicar el tiempo necesario y suficiente a las tareas académicas que respalda más el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
i) Logra el apoyo de la comunidad para alcanzar los objetivos planeados	1	2	3	4	5
j) Satisface a la comunidad por su forma de conducir la escuela	1	2	3	4	5
k) Satisface a los profesores con la conducción que hace de la escuela.	1	2	3	4	5

Estándar 7.- Clima de confianza	ESCALA				
Criterios operativos.					
En la escuela:					
a) Existe comunicación sincera entre todos los miembros de la comunidad escolar.	1	2	3	4	5
b) Se promueve cooperación académica dirigida a mejorar el aprendizaje.	1	2	3	4	5
c) Existe intercambio de ideas y materiales para el aprendizaje entre los profesores y entre el resto de los integrantes del equipo escolar.	1	2	3	4	5
d) Se orienta la integración de la comunidad escolar, en torno a los mismos objetivos dirigidos al aprendizaje.	1	2	3	4	5
e) Se promueven las condiciones para una buena convivencia y relación mutua, como el respeto, la tolerancia a las ideas, a las prácticas diversas y la confianza que deposita la comunidad en si misma como condición indispensable para el trabajo conjunto.	1	2	3	4	5

Estandar 8.- Compromiso de enseñar	ESCALA				
Criterios operativos.					
En la escuela:					
a) Se dedica tiempo extraclase a actividades académicas complejas.	1	2	3	4	5
b) Se incentiva que los maestros mejoren cotidianamente su práctica pedagógica.	1	2	3	4	5
c) Se induce a seguir el plan de mejora y a cumplir con la responsabilidad asumida.	1	2	3	4	5
d) Se intenta lograr en conjunto un aprendizaje efectivo de los alumnos, junto con los maestros y padres de familia.	1	2	3	4	5

Estándar 9.- Decisiones compartidas.	ESCALA				
Criterios operativos.					
En la escuela:					

a) Existe un ambiente de libertad para expresar propuestas, tanto de profesores como el resto de la comunidad escolar.	1	2	3	4	5
b) Se establecen condiciones y mecanismos para definir acuerdos.	1	2	3	4	5
c) Se aseguran procedimientos para actuar conforme a los acuerdos decididos.	1	2	3	4	5

Estandar 10.- Planeación institucional.	ESCALA				
Criterios operativos.					
El plan de mejora:					
a) Considera la participación de la comunidad escolar para su elaboración.	1	2	3	4	5
b) Prioriza el aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
c) Distribuye las responsabilidades de las comisiones de trabajo entre el colectivo escolar.	1	2	3	4	5
d) Involucra a los profesores y padres de familia en la coordinación y ejecución de actividades.	1	2	3	4	5
e) Considera actividades para el cumplimiento de las metas y los compromisos asumidos para la mejora de la escuela.	1	2	3	4	5
f) Considera el programa de trabajo del CEPS.	1	2	3	4	5

Estándar 11.- Autoevaluación.	ESCALA				
Criterios operativos.					
En la escuela:					
a) Se cuenta con un sistema abierto y público de información que registra los progresos académicos de los alumnos.	1	2	3	4	5
b) El director se reúne periódicamente con los profesores y padres de familia para analizar los indicadores de la escuela, como asistencias (alumnos y profesores), deserciones de alumnos, niveles de aprovechamiento académico, entre otros.	1	2	3	4	5
c) El director analiza, junto con los profesores, las mejoras que ha tenido para el aprendizaje de los alumnos el hecho de que los docentes hayan asistido a cursos de preparación profesional.	1	2	3	4	5
d) Se reconocen las fortalezas y debilidades académicas de la escuela y se definen acciones para profundizar en las fortalezas y disminuir las debilidades.	1	2	3	4	5
e) Se producen conversaciones informadas y estructuradas entre los miembros de la comunidad escolar.	1	2	3	4	5
f) Se elaboran mecanismos para dar seguimiento oportuno al desempeño de los alumnos.	1	2	3	4	5

Estándar 12.- Comunicación del Desempeño.	ESCALA				
Criterios operativos.					
En la escuela:					
a) El director rinde cuentas académicas a los padres y a la comunidad.	1	2	3	4	5
b) Se dispone de medios para dar a conocer a los padres de familia los avances académicos de los alumnos.	1	2	3	4	5
c) Los padres de familia participan activamente en el análisis de los resultados académicos de los alumnos.	1	2	3	4	5
d) Los padres de familia están satisfechos con la información que les da la escuela sobre las actividades académicas.	1	2	3	4	5
e) La supervisión escolar es convocada para las reuniones de maestros cuando se presentan los resultados de los estudiantes.	1	2	3	4	5
f) Se reconocen responsabilidades en los resultados académicos.	1	2	3	4	5

Estándar 13.- Redes escolares.					
Criterios operativos.	ESCALA				
En la escuela:					
a) Se reconocen los logros educativos de otras escuelas (dentro o fuera de la misma zona escolar), con el fin de aprender y mejorar sus procesos.	1	2	3	4	5
b) Se busca apoyo, acompañamiento o asesoría con otras escuelas (dentro o fuera de la zona escolar).	1	2	3	4	5
c) Los profesores platican con colegas de otras escuelas (dentro o fuera de su zona), para analizar la forma en que han superado los obstáculos de enseñanza y de aprendizaje.	1	2	3	4	5
d) Se solicita y se obtienen recursos académicos de otra escuela, cuando no se cuentan con ellos.	1	2	3	4	5
e) Se conocen las experiencias de las demás escuelas (dentro o fuera de la zona escolar) en torno a sus avances pedagógicos.	1	2	3	4	5
f) Se usan medios tecnológicos para informar de las actividades y resultados de otras escuelas.	1	2	3	4	5
g) Se usan medios tecnológicos para mejorar el conocimiento del mundo, la sociedad y las ciencias.	1	2	3	4	5
h) Los directivos, profesores o el personal de apoyo (médico, trabajo social, técnicos) colaboran con la formación de los colectivos de otras escuelas.	1	2	3	4	5
i) Se realiza un trabajo académico colaborativo con las demás escuelas de la zona.	1	2	3	4	5

Estándar 14.- Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico escolar.					
Criterios operativos.	ESCALA				
El CTE:					
a) Orienta el trabajo académico de la escuela.	1	2	3	4	5
b) Expone los problemas que los maestros tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1	2	3	4	5
c) Toma decisiones, con base en evaluaciones y da seguimiento a los avances.	1	2	3	4	5
d) Constituye un espacio para mejorar la capacitación de los maestros.	1	2	3	4	5
e) Propicia intercambios de experiencias de maestros que logran éxito en su enseñanza.	1	2	3	4	5
f) Da seguimiento a las actividades y resultados del "Plan de mejora escolar".	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN DE PARTICIPACIÓN SOCIAL
--

Estándar 15.- Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social.					
Criterios operativos	ESCALA				
El CEPS:					
a) Se reúnen periódicamente para tomar decisiones informadas sobre el aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
b) Se discuten los avances académicos de la escuela.	1	2	3	4	5
c) Sus decisiones y actividades tienen relación con la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	1	2	3	4	5
d) La gestión de recursos se relaciona con la mejora del ambiente de aprendizaje en la escuela.	1	2	3	4	5
e) Se participa activamente en el proceso de autoevaluación de la escuela.	1	2	3	4	5

Estándar 16.- Participación de los padres en la escuela					
Criterios operativos.	ESCALA				

En la escuela:					
a) Existe un alto grado de involucramiento por parte de los padres de familia en las discusiones colectivas.	1	2	3	4	5
b) Las percepciones y opiniones de los padres de familia se analizan y son tomadas en cuenta por directivos y maestros.	1	2	3	4	5
c) La planeación de las actividades se realiza de manera colectiva, incorporando las opiniones de los padres de familia.	1	2	3	4	5
d) Los padres de familia están satisfechos con el acceso a la información de las actividades de la escuela.	1	2	3	4	5
e) Los padres de familia participan activamente en las actividades relacionadas con el plan de mejora.	1	2	3	4	5
f) Se llevan a cabo procesos de capacitación, como los talleres Escuela para Padres, para facultar su participación.	1	2	3	4	5
g) Los padres de familia acuden a la escuela para conocer el aprovechamiento de sus hijos.	1	2	3	4	5

Estándar 17.- Apoyo al aprendizaje en el hogar. Criterios operativos. Los padres de familia:	ESCALA				
a) Apoyan a sus hijos en las tareas escolares.	1	2	3	4	5
b) Son convocados y orientados para apoyar la mejora del aprendizaje de sus hijos, cuando éstos obtienen bajos logros académicos.	1	2	3	4	5
c) Reciben cursos y talleres que les hacen saber cómo ayudar mejor a sus hijos en los estudios.	1	2	3	4	5
d) Son estimulados para apoyar actividades de los maestros en sus clases.	1	2	3	4	5
e) Observan y participan en la manera en que la escuela recupera la cultura de la comunidad.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA.

Estándar 18.- Optimización de recursos. Criterios operativos. La escuela:	ESCALA				
a) Trabaja los 200 días de clase establecidos en el calendario escolar.	1	2	3	4	5
b) Respeta los horarios de trabajo y receso establecidos durante la jornada.	1	2	3	4	5
c) Aprovecha eficaz y efectivamente el tiempo dedicado a la enseñanza.	1	2	3	4	5
d) Se coordina con el contraturno (dado el caso) para articular las planeaciones en los asuntos relacionados con el aprovechamiento de los recursos.	1	2	3	4	5
e) Establece estrategias de cuidado y mantenimiento del edificio y muebles.	1	2	3	4	5
f) Define estrategias para aprovechar la papelería y los insumos didácticos.	1	2	3	4	5
g) Organiza su calendario de reuniones internas, externas y de profesionalización para no afectar el tiempo destinado a la enseñanza.	1	2	3	4	5

Estándar 19.- Control escolar. Criterios operativos. La escuela:	ESCALA				
a) Cuenta con información estadística de manera organizada y actualizada.	1	2	3	4	5

b) Cumple en tiempo y forma con la información requerida: actas, boletas, trámite de becas, certificados, informes, estadísticas, programa de trabajo y reportes, entre otros.	1	2	3	4	5
c) Cuenta con un registro de los avances logrados en su plan de mejora.	1	2	3	4	5
d) Cuenta con el programa de trabajo del CEPS.	1	2	3	4	5
e) Cuenta con un control administrativo sobre los recursos humanos, materiales y financieros.	1	2	3	4	5

Estándar 20.- Infraestructura.	ESCALA				
Criterios operativos.					
La escuela:					
a) Cuenta con las aulas necesarias para cubrir la demanda educativa.	1	2	3	4	5
b) Cuenta con sanitarios en buenas condiciones, para alumnos y docentes.	1	2	3	4	5
c) Cuenta con las instalaciones hidrosanitarias y eléctricas adecuadas.	1	2	3	4	5
d) Tiene aulas en condiciones de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1	2	3	4	5
e) Cuenta con espacio y equipo que promueva el uso de las tecnologías de la información y comunicación.	1	2	3	4	5
f) Cuenta con espacios que favorezcan el aprendizaje de los alumnos: jardín, patio, área de juegos, canchas, entre otros.	1	2	3	4	5
g) Cuenta con instalaciones que garantizan un ambiente saludable y de seguridad para los alumnos.	1	2	3	4	5
h) Cuenta con los materiales didácticos e insumos para garantizar el logro de los objetivos y las metas planeadas.	1	2	3	4	5
i) Cuenta con instalaciones y equipo para utilizar las tecnologías de la información y comunicación: Enciclomedia, Red Escolar, Habilidades Digitales para Todos, entre otros.	1	2	3	4	5

ESCUELA: _____

CLAVE: _____

NOMBRE DEL ENCUESTADO: _____

FUNCIÓN DEL ENCUESTADO: _____

FIRMA DEL ENCUESTADO: _____

LUGAR Y FECHA: _____

ANEXO 2. ENCUESTA DE DOCENTES.

INDICADORES DE VALORACION. JUNIO 2013

DATOS DE IDENTIFICACION:

Función:

Formación académica:

Años de servicio en el CENDI:

INSTRUCCIONES: marque con una X la celda que considere pertinente, valorando cada uno de los indicadores; conforme a los siguientes criterios muy en desacuerdo 1, en desacuerdo 2, ni en desacuerdo ni de acuerdo 3, de acuerdo 4 y muy de acuerdo 5.

UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR No. 36	1	2	3	4	5
Los proyectos que actualmente se están desarrollando en la USAER están dirigidos a incrementar la eficacia escolar					
La USAER interactúa con la escuela regular para mejorar la atención de los alumnos					
Se identifican las necesidades de la USAER para diseñar e implementar proyectos contextualizados					
El cambio para la mejora de la USAER involucra a toda la comunidad educativa					
Es necesario intervenir sobre todos los elementos constitutivos de la USAER (alumnado, profesorado, instalaciones, metodología, familia)					
Hay buen clima escolar y adecuadas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa					
La administración educativa se involucra en los procesos de mejora de la atención que se brinda					
Toda la comunidad educativa comparte las metas propuestas por la USAER					

DIRECCION DE LA USAER	1	2	3	4	5
La dirección fomenta la participación, implicación y el compromiso del profesorado y del resto de la comunidad educativa en la gestión total de la USAER					
La dirección necesita el apoyo y la colaboración del equipo docente					
La dirección fomenta un clima de reconocimiento, motivación y refuerzo hacia los maestros, equipo de apoyo y de estos hacia el alumnado					

El director gestiona permanentemente recursos para que la USAER funcione de la forma más adecuada posible					
El director impulsa la participación de los profesores y equipo de apoyo en decisiones y acciones relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje					
Se logra el apoyo de la comunidad educativa para alcanzar los objetivos planeados					

PROFESORADO DE LA USAER	1	2	3	4	5
Atienden su formación permanente y el desarrollo profesional					
El trabajo en equipo favorece la coordinación entre los docentes , equipo de apoyo y niveles educativos					
Conversan sobre los desempeños de los demás, apoyan la definición de estrategias de mejora y se retroalimentan de manera profesional					
Toman decisiones y acciones para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos					
Evalúan permanentemente su desempeño					

PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	1	2	3	4	5
La incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula favorece la adquisición de competencias básicas en el alumnado					
Se investiga y reflexiona sobre la propia práctica docente					
La revisión y mejora de la planificación favorece la adquisición de competencias del alumnado					
Disponen de actividades específicas para atender a sus alumnos					
Diseñan y adaptan materiales acordes a las necesidades de los alumnos					
Se comunican con los padres de familia para dar seguimiento a los programas de atención					
Diseñan e implementan actividades específicas acordes a las necesidades educativas especiales de los educandos					
Evalúan mutuamente su intervención educativa					
Dan a conocer a sus compañeros la utilidad lograda con algunos recursos didácticos					

ENTORNO ESCOLAR	1	2	3	4	5
Se considera actividades para el cumplimiento de las metas y los compromisos asumidos para la mejora de la escuela					
Existe un ambiente de libertad para expresar propuestas, tanto					

de profesores como del resto de la comunidad escolar					
Se establecen condiciones y mecanismos para definir acuerdos					
Se aseguran procedimientos para actuar conforme a los acuerdos decididos					
El director se reúne periódicamente con el personal de la USAER para analizar los indicadores de la escuela, asistencias (alumnos, profesores, padres) deserciones de alumnos, niveles de desarrollo de competencias, entre otros					
Se reconocen fortalezas y debilidades académicas de la USAER y se definen acciones para profundizar en las fortalezas y disminuir las debilidades					
En el consejo técnico se orienta el trabajo académico de la USAER					
El consejo técnico constituye un espacio para mejorar la capacitación del personal docente y de apoyo					
Se da seguimiento a las actividades y resultados del plan de trabajo anual					

ENTORNO FAMILIAR	1	2	3	4	5
Se establecen redes de comunicación eficaces y fluidas con las familias y la comunidad educativa					
Los padres de familia participan activamente en el análisis de los resultados del proceso de intervención de sus hijos					
Los padres de familia están satisfechos con la información que les brinda la USAER sobre la atención que se proporciona a sus hijos					
Las percepciones y opiniones de los padres de familia se analizan y son tomadas en cuenta por el personal de la USAER					
Se incorporan las opiniones de los padres en la planeación de las actividades que se realizan con sus hijos en particular y en la USAER en general					
Los padres de familia están satisfechos con el acceso a la información de las actividades de la USAER					
Se llevan a cabo procesos de difusión, capacitación para facultar la participación de los padres de familia					
Los padres de familia acuden a la USAER para conocer y/o solicitar la atención de sus hijos					

ANEXO 3. ENCUESTA. PADRES DE FAMILIA

INDICADORES DE VALORACION DE LA GESTION ESCOLAR DE LA USAER No. 36. Ciclo escolar 2012-2013

DATOS DE IDENTIFICACION:

CENDI: _____ Grado escolar del alumno(a) _____

Tiempo de recibir atención en el servicio de la USAER: _____

INSTRUCCIONES: marque con una X la celda que considere pertinente, valorando cada uno de los indicadores; conforme a los siguientes criterios: muy en desacuerdo 1, en desacuerdo 2, ni en desacuerdo ni de acuerdo 3, de acuerdo 4 y muy de acuerdo 5.

INDICADORES	1	2	3	4	5
1.- La USAER interactúa con la escuela regular para mejorar la atención que se brinda a alumnos y padres de familia					
2.- Hay buen clima escolar y adecuadas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa					
3.- La USAER logra el apoyo de la comunidad educativa para alcanzar los objetivos planeados					
4.- Se toman decisiones y acciones para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos					
5.- Se disponen de actividades específicas para atender las necesidades de los educandos					
6.- Se establecen redes de comunicación con las familias y la comunidad educativa					
7.- El personal de la USAER, aclara sus dudas cuando plantea sus preguntas					
8.- Como padre de familia participa activamente en el análisis de los resultados del proceso de intervención en su hijo (a)					
9.- Sus percepciones y opiniones se toman en cuenta para el proceso de intervención que aplica la USAER					
10.- El personal de la USAER solicita sus sugerencias para la planeación de las actividades que se realizan con su hijo (a)					
11.- Está satisfecho con los canales de comunicación entre padres y personal de la USAER					
12.- Se llevan a cabo procesos de orientación y capacitación para atender a los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad					
13.- Acude a la USAER para conocer o solicitar información sobre su hijo(a)					