



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 098 D.F. ORIENTE

**“Liderazgo Compartido con enfoque Inclusivo:
Un reto para los Servicios de USAER de la Zona
de Supervisión IV – 9”**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

ELIZABETH COLLADO RUIZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. ABEL PÉREZ RUIZ

MEXÍCO, D.F., ENERO DE 2014

**UNIDAD UPN 098, D.F. ORIENTE
DICTAMEN DE TESIS PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRÍA**

México, D.F., a 15 de enero del 2014.

**LIC. ELIZABETH COLLADO RUÍZ
PRESENTE**

El comité de su tesis de grado titulada “**Liderazgo Compartido con enfoque Inclusivo: Un reto para los Servicios de USAER de la Zona de Supervisión IV – 9**”, tiene a bien comunicarle a usted que después de revisar el trabajo, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos en el reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Por tal motivo, la tesis se dictamina favorable y se autoriza para su reproducción; asimismo, le informamos que puede iniciar los trámites administrativos para la presentación del examen correspondiente a la obtención de grado de Maestra en Educación Básica.

**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**


EL COMITÉ TUTORIAL



**Dr. Abel Pérez Ruiz
Director de Tesis**

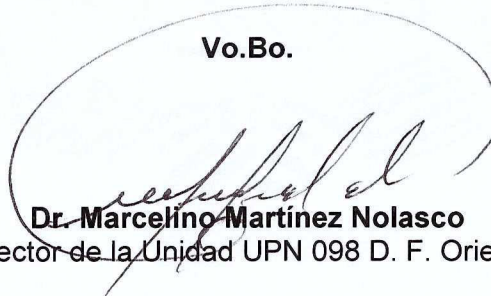


**Mtra. Alicia Cabrera Olguín
Lector**



**Mtra. Ma. Luisa López Esquer
Lector**

Vo.Bo.



**Dr. Marcelino Martínez Nolasco
Director de la Unidad UPN 098 D. F. Oriente**



INTRODUCCIÓN	4
I. LA CONTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: “Liderazgo compartido con enfoque inclusivo”	8
1.1 Contextualización	8
1.1.1 El panorama Internacional	8
1.1.2 El Panorama Nacional	13
1.2 El contexto situacional	18
1.2.1 La Zona de Supervisión y sus modalidades de atención	
1.3 Diagnóstico	21
1.3.1 Primer momento: Centro de Atención Múltiple No. 82.	21
1.3.1.1 Resultados Etapa 1	25
Concepciones sobre liderazgo escolar	25
1.3.1.2 Resultados Etapa 2	26
Proceso reflexivo (enseñanza reflexiva)	26
1.3.1.3 Resultados Etapa 3	27
Liderazgo inclusivo	27
1.3.1.4 Resultados Etapa 4	28
El liderazgo escolar en el CAM	28
1.3.2 Segundo Momento: Reporte de Diagnóstico de la Zona de Supervisión IV – 9	36
1.3.2.1 Resultados Etapa 1	36
El liderazgo escolar en USAER	36
1.3.2.2 Resultados Etapa 2	44
Eje de reflexión liderazgo compartido	44
1.3.2.3 Resultados Etapa 3	45
Reflexión con directore: retroalimentación de los resultados	45
1.3.3 Análisis de los resultados generales del diagnóstico	46
1.3.4 Planteamiento del Problema	50

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: “Liderazgo Inclusivo”	51
2.1 El concepto de liderazgo	51
2.2 Líderes facilitadores de la inclusión: Características de liderazgo compartido con enfoque inclusivo	55
2.3 Desarrollando un liderazgo compartido con enfoque inclusivo: Competencias de los líderes formales	59
2.3.1 La figura del director	59
2.3.2 Competencias de liderazgo compartido a partir de la función directiva	60
2.4 Habilidades para el liderazgo compartido con enfoque inclusivo	63
2.5 Reflejar el liderazgo compartido con enfoque inclusivo en el servicio	64
III. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA. “Liderazgo compartido con enfoque inclusivo: un reto para los servicios de USAER de la Zona de Supervisión IV – 9”	67
3.1 Propósitos	67
3.2 Competencia a desarrollar	67
3.3 Ambientes de aprendizaje y expectativas educativas a lograr	68
3.4 Líneas de acción	68
3.5 Metas	71
3.6 Sustentos teóricos	71
3.7 Estrategia: Reuniones de academia con directores de las USAER	73
3.8 Actividades y estrategias, recursos y evaluación	76
3.9 Plan de evaluación	81
3.9.1 1er. Momento de Evaluación	81
3.9.2 2º Momento de Evaluación	85
3.9.3 3er. Momento de Evaluación	85

IV. EL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN	
4.1 Evaluación de las sesiones	87
4.2 Evaluación de la implantación del proyecto de intervención	99
4.3 Los procesos y los resultados	101
V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	
(Registros de Observación Narrativo no estructurado)	119
5.1 Descripción de las categorías	127
5.1.1 Formando líderes inclusivos: desarrollando y potenciando prácticas de liderazgo inclusivo	127
5.1.2 Actitud y pensamiento inclusivo base del trabajo colaborativo	127
5.1.3 Valores fundamentales y actitudes para desplegar habilidades de liderazgo inclusivo	128
5.1.4 Las prácticas diversificadas sustentan el liderazgo inclusivo	128
5.1.5 La cultura inclusiva dirige la práctica de liderazgo inclusivo	129
5.1.6 Dar significado al liderazgo inclusivo en la conformación de comunidades de aprendizaje	129
5.1.7 La corresponsabilidad sostiene el trabajo colaborativo en la práctica de líderes inclusivos	129
CONCLUSIONES	135
BIBLIOGRAFÍA	145
MEDIOS ELECTRÓNICOS	147
ANEXOS	150

INTRODUCCIÓN

En el Sistema Educativo Nacional, la Reforma Educativa y las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) representan cambios significativos en educación, particularmente en lo relativo a la gestión; al respecto la OCDE señala necesidades como:

Definir un liderazgo escolar eficaz: “México necesita definir estándares claros de liderazgo y gestión que indiquen a la profesión y a la sociedad, en general, cuáles son los conocimientos, habilidades y valores esenciales, asociados a los directores (y docentes) de escuelas eficientes”. (OCDE, 2012:8)

Profesionalizar la formación y el nombramiento de directores: “El desarrollo del liderazgo debe ser considerado como un proceso continuo. Esto implica alentar la formación inicial de los directores, organizar programas de inducción, y garantizar la capacitación en el servicio para cubrir las necesidades y el contexto. El contar con un marco de estándares de liderazgo hará posible utilizar la evaluación de los directores para diagnosticar cuáles son las habilidades esenciales que cada individuo puede necesitar, y encontrar las opciones adecuadas para que las adquiera. La asignación de puestos directivos debe realizarse, en la medida de lo posible, a partir de una lista de candidatos preseleccionados que cumplan con los estándares acordados”. (OCDE, 2012: 9).

Construir capacidad de liderazgo educativo en las escuelas y entre ellas: “En general, las escuelas mexicanas trabajan como unidades independientes, por ende, muchas tienen capacidades limitadas para acceder a los esquemas de desarrollo profesional de alta calidad, basados en las necesidades de las escuelas y a otras tareas de gestión. Las escuelas conocidas por sus prácticas docentes de alta calidad deben compartirlas con aquéllas que tienen una capacidad limitada para mejorar. De lo contrario, estas últimas continuarán haciendo sólo lo que saben hacer y tendrán muy pocas oportunidades para mejorar”. (OCDE, 2012:41).

Por otra parte, las políticas educativas internacionales han proyectado importantes movimientos de transformación para el sistema educativo, entre ellas está la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, Jomtien, Tailandia (1990); en la que se establece la garantía de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje como responsabilidad del Estado y de toda la sociedad, por tanto exige una construcción de consensos y de acciones compartidas por los colectivos docentes.

En materia de atención a la diversidad, la Conferencia de Salamanca (1994) señala una política educativa mediante procesos de reformas educativas globales, articulando la idea de promover la educación de calidad con equidad para todos. En este contexto, el Foro Mundial sobre la Educación efectuado en Dakar, Senegal en abril del 2000, preparó un escenario para establecer compromisos colectivos a fin de garantizar la educación de calidad con miras al año 2015, mediante políticas nacionales con implicaciones ineludibles donde la educación es tarea de todos.

En este mismo año en la Cumbre del Milenio (2000), se discutieron temas de interés universal en torno a la dignidad humana, la equidad y la justicia social como principios fundamentales para sentar las bases de un compromiso ético para construir un mundo incluyente y equitativo.

Considerando el marco internacional, las políticas nacionales han definido objetivos para el sistema educativo para que las escuelas funcionen con mayor justicia social, equidad y calidad educativa, considerando ante todo la atención a la diversidad a partir de la igualdad de oportunidades, de desarrollo integral y de la dignidad de la personas, además de la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas.

En síntesis, las políticas internacionales y las nacionales, presentan aspiraciones hacia una “Escuela para Todos”, abierta a la diversidad y orientada hacia la inclusión, por lo que se requiere impulsar acciones de formación docente para movilizar saberes, habilidades, actitudes y valores para desarrollar prácticas docentes dirigidas a la construcción de una escuela con prácticas de “liderazgo inclusivo”.

Lo anterior sienta las bases para evaluar y proponer un proyecto de intervención que permita la reflexión de los directores de la Zona de Supervisión IV- 9¹ sobre los procesos de gestión y el liderazgo compartido bajo los principios de la educación inclusiva, tarea sustantiva de los servicios de Educación Especial.

¹ La Zona IV -9, es parte del “Conjunto de Instancias Técnico Operativas de la Dirección de Educación Especial, conformada por una Oficina Central, las cinco Coordinaciones Regionales, 67 Zonas de Supervisión, los 80 Centros de Atención Múltiple (CAM) y las 357 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), servicios que aspiran a constituirse como una red interactiva informada y actualizada que busque impactar de manera favorable en la atención de las y los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación”. Las características de la misma de presentarán en el apartado de contextualización.

<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/index.php><http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/index.php><http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/index.php>

Adicionalmente, el interés en el desarrollo del proyecto busca dar respuesta a los cuestionamientos surgidos del colectivo docente en el proceso de evaluación del eje de reflexión “Liderazgo compartido” para las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

¿Por qué es importante para los docentes y directivos desarrollar un liderazgo compartido?

¿Los directores ponen en práctica las habilidades y actitudes del liderazgo compartido?

¿Mediante qué procesos escolares se puede compartir el liderazgo?

¿Los directores fomentan y alientan a sus docentes a ser parte del liderazgo?

¿Los logros obtenidos por los integrantes de los servicios, reflejan el ejercicio de un liderazgo compartido?

¿Cuáles son los principales obstáculos para la práctica del liderazgo compartido?

¿Qué retos y oportunidades en las escuelas pueden ser abordados con mayor asertividad por equipos de liderazgo compartido?

La evaluación diagnóstica se realizó con el cuestionario “Mejorar *el liderazgo escolar*” elaborado por la OCDE, del cual sirvió para conocer la situación que prevalece en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM) con respecto al liderazgo escolar y sus repercusiones para el ejercicio de un liderazgo compartido con enfoque inclusivo.

El propósito general del proyecto de intervención es fortalecer el liderazgo compartido con enfoque inclusivo en los servicios de USAER de la Zona de Supervisión IV – 9, a través de la función directiva para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Del propósito general se derivan los siguientes propósitos específicos:

- 1) Reconocer y resignificar el concepto y características del liderazgo compartido con enfoque inclusivo para implementar nuevas formas de intervención y atención en los servicios de USAER de la Zona de Supervisión IV-9.
- 2) Fortalecer las competencias ² y habilidades de los líderes en los servicios de la Zona de Supervisión IV – 9 para incrementar el ejercicio de prácticas pedagógicas inclusivas.
- 3) Identificar las acciones en y desde el servicio, que reflejen el liderazgo compartido con enfoque inclusivo.

² “Podemos definir las competencias docentes como las actuaciones integrales que poseen los docentes para mediar la formación integral, el proyecto ético de vida y el desarrollo de competencias de los estudiantes, por medio de la movilización articulada del saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, en el marco de la mejora continua, la idoneidad en lo se hace y el compromiso ético”. (Tobón, 2011:25)

La propuesta de intervención, busca establecer procesos de reflexión desde la línea de investigación acción, considerando como estrategia reuniones de academia que permitan abrir un espacio de diálogo sobre el liderazgo compartido. Para ello se asumirá la gestión escolar desde la propuesta del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), porque se concibe como las relaciones e interacciones que se generan en los servicios educativos, con la finalidad de generar procesos de aprendizaje significativos sobre los principios de la educación inclusiva. La intención es arribar a un liderazgo compartido basado en el enfoque inclusivo. Para ello se realizarán revisiones teóricas para conocer los factores que inciden en los estilos de liderazgo con el objeto de contribuir con su mejora.

La propuesta que se presenta se organiza en los siguientes capítulos:

- 1) La construcción del objeto de estudio. Este apartado presenta el proceso del diagnóstico, junto con un plan de trabajo para la recolección e indagación de datos a través de cuestionarios, entrevistas, procesos de reflexión etc.; basados en análisis cualitativo, comparativos con técnicas de codificación inductiva.
- 2) Fundamentación teórica de la propuesta de intervención. En este capítulo se señalan los conceptos vigentes sobre el liderazgo compartido y su relación con el enfoque inclusivo; las características, las competencias y habilidades indispensables para el liderazgo compartido así como algunas acciones donde podrá identificarse en su forma práctica.
- 3) En el diseño de la propuesta de intervención se presenta en relación al tema liderazgo compartido con enfoque inclusivo las competencias a desarrollar para el personal directivo y docente de los servicios de USAER. Se exponen los ambientes de aprendizaje, así como las líneas de acción colocadas en la investigación acción, se describe el proceso metodológico de las reuniones de academia y las actividades, estrategias, recursos; incluyendo el desarrollo de la instrumentación y las evidencias de evaluación del proyecto de intervención.
- 4) El desarrollo de la Intervención. En esta parte se desarrolla un proceso de evaluación sistemático de los procesos y resultados de cada una de las sesiones al implantar el programa.
- 5) El análisis e interpretación de la información, muestra las reflexiones finales y las conclusiones, así como las experiencias, conocimientos y expectativas adquiridas al compartir con los compañeros directores el desarrollo del tema.

I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: LIDERAZGO COMPARTIDO CON ENFOQUE INCLUSIVO.

1.1 Contextualización.

1.1.1 El Panorama Internacional.

La participación de México en el contexto internacional ha orientado acciones para mejorar las condiciones de vida y educación de las personas. México se ha comprometido en la transformación institucional hacia una educación inclusiva. Esta nueva propuesta curricular atiende, como uno de sus puntos principales, la riqueza de la diversidad que hay en el país.

Al respecto, a nivel nacional e internacional, existe la intención de migrar hacia esa visión de sociedades inclusivas que, por ende, implica sistemas educativos inclusivos. Ainscow y Booth (2000) afirman que la educación inclusiva trata de un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades; reduciendo y eliminando la exclusión desde la educación. Incluye un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el mundo.

La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas. La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad. La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como *con Necesidades Educativas Especiales*. La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado. (Ainscow y Booth, 2000:17).

Ante estas premisas un grupo de organizaciones internacionales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial (BM), han establecido acuerdos y compromisos que implican necesariamente la participación de todos los actores educativos y políticos que, además de ser competentes en ámbitos sociales, se comprometen, ante

todo, a educar para la vida y atender a la diversidad buscando procesos inclusivos. Dichos planteamientos se han oficializado a través conferencias, cumbres, informes, acuerdos regionales, entre otros, como los que a continuación se describen, rescatando algunos puntos básicos en cada uno de ellos, de tal manera que permita situarnos en el contexto educativo actual a partir de la política internacional y nacional.

- I. La Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, (UNESCO) celebrada en Jomtiem, Tailandia; (1990) la cual planteó una visión amplia de la educación destacando la educación para todos y las necesidades básicas de aprendizaje.
 - Educación para todos planteó que la educación se realizara dentro y fuera del aparato escolar, y no se midiera por el número de años de estudio o de certificados, sino por lo aprendido efectivamente, reconoció la validez de todo tipo de saberes, incluidos los saberes tradicionales; es decir, una educación centrada en el aprendizaje a partir de las necesidades básicas de aprendizaje de acuerdo a las culturas, demandas sociales, medios y modalidades para satisfacerlas.
 - Satisfacción de las **necesidades básicas de aprendizaje**³. Alude a ofrecer herramientas para el aprendizaje, desarrollo de contenidos acorde a las necesidades de niños, jóvenes y adultos; que les permita desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.

Estos conceptos han servido de referencia para el diseño y ejecución de políticas educativas, promoviendo una reforma centrada en la perspectiva del aprendizaje. A partir de ello, se plantea la primera meta dirigida a la transformación del sistema educativo, poniendo énfasis en la educación de las niñas y las mujeres, misma que se traduce en estrategias tanto de evaluación como de aprendizaje.

- II. La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994), se inspiraron en el principio de integración y en la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada alumno; en estos documentos se resaltan dos premisas básicas:

³ “Se constituyo como concepto potencial en el desarrollo de los contenidos curriculares, su vigencia radica en que sus planteamientos se inscriben en una larga trayectoria de progreso educativo y pedagógico” Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial (MASEE). 2011, p.23

- Reafirmar el derecho fundamental a la educación y a la oportunidad de una formación en las escuelas ordinarias.
- Detonar una política educativa de Atención a la Diversidad, que obligó a la reorientación de los Servicios de Educación Especial.

A partir de esta declaración, las reformas educativas articulan la idea de una educación de calidad agregando el concepto de equidad para todos.

- III. El Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, precedido por Jacques Delors (1996): “La Educación encierra un gran tesoro”, en donde se enfatiza lo siguiente:
- El aprendizaje es resultado de la interacción del ser humano con su entorno y sus iguales.
 - Los cuatro pilares de la educación son: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

A la fecha, se mantienen estas aportaciones las cuales permean la actual reforma educativa en México, lo que ha obligado a los docentes a reconocer que el resultado del aprendizaje no radica solamente en el alumno, sino también en el docente quien aprende de sus alumnos, tratándose de un éxito compartido, donde todos aprendemos a aprender, a partir de una evaluación continua y formativa.

- IV. El Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, 2000 propuso:
- La modificación de contenidos de enseñanza (pertinentes a la población) para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje y desarrollar competencias, para garantizar el acceso y la permanencia de niños y niñas en la educación básica.
 - Introducen el enfoque de la Educación Inclusiva, poniendo especial atención a la población en situaciones de vulnerabilidad, excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales.

A partir de este foro se ofrecen mejores y mayores condiciones educativas para mejorar la cobertura, garantizar el acceso y permanencia de la población vulnerable, y con el lema “Educación para aliviar la pobreza”, se busca mejorar las condiciones de vida de la población; por lo que la tarea de todos consiste en la transformación de la sociedad hacia una cultura de justicia y equidad.

- V. La Declaración del Milenio de las Naciones Unidas destaca los siguientes objetivos:
- Promover el principio de equidad e igualdad, humanidad y atención a la diversidad, aspirando a un mundo incluyente y equitativo.
 - Ejercer valores para mejorar las relaciones interpersonales. (libertad, igualdad, solidaridad, respeto a la naturaleza, responsabilidad compartida, desarrollo, paz, cooperación entre las naciones unidas).

Esta declaración vislumbra la necesidad de promover en los sistemas educativos los principios de la educación inclusiva, por un lado valorar las diferencias y, por otro, reconocer la diversidad como riqueza y como una oportunidad de aprendizaje.

- VI. La Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre política educativas al inicio del siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (UNESCO) en Cochabamba, Bolivia, (2001), reafirmó dos compromisos básicos:
- Centralidad en el aprendizaje de calidad y atención a la diversidad. Se trata de discernir y establecer lo básico y prioritario que han de aprender todos los alumnos y alumnas. (Perfil de Egreso).
 - Los pilares de la educación deben aparecer equilibradamente, tanto en sus dimensiones humanistas como técnico – científicas, considerando las necesidades de los individuos y las demandas del mundo social, cultural, laboral y político, estableciendo metas y estados de avance en los procesos de aprendizaje.

La declaración de Cochabamba, considera además que se requiere un nuevo tipo de institución educativa; más flexible, con alta capacidad de respuesta y dotada de una efectiva autonomía pedagógica y de gestión, se vislumbra un currículum basado en competencias, con un perfil de egreso definido, evaluaciones que den cuenta del logro educativo y donde se establezca un balance entre las metas, objetivos y avances en la institución sobre la calidad de la educación.

Como puede observarse, las líneas marcadas por la política internacional han sentado las bases para la política educativa que tiene como premisa dar respuesta satisfactoria a las graves y complejas problemáticas mundiales en lo relativo al ámbito educativo, marcando así las directrices en torno a la dignidad humana, la equidad y la justicia social.

En síntesis, las políticas internacionales coinciden en desarrollar plenamente las capacidades de todos y cada uno de los individuos, ofreciéndoles herramientas que les permitan la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, es decir, que les brinden las posibilidades de seguir aprendiendo, a través del principio de equidad e igualdad, humanidad y atención a la diversidad en la configuración y desarrollo de una educación inclusiva, donde todos aprenden a aprender.

A partir de las propuestas internacionales, resulta trascendental mencionar que en Gran Bretaña, en el 2000, se publicó el “Índice de Inclusión”, convirtiéndose en un punto de referencia para la implementación de estrategias innovadoras con la intención de que las escuelas avancen hacia formas de trabajo inclusivo.

El índice de inclusión: “representa un cambio de pensamiento en el campo de la educación Internacional, toda vez que se abandonó la idea de integración y el concepto de necesidades educativas especiales, para avanzar hacia la inclusión y el concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, lo que implica un proceso de transformación permanente de las escuelas para desarrollar respuestas educativas a la diversidad de los alumnos y alumnas que asisten a ellas” (MASEE, 2011:27-28).

El índice de inclusión propone un proceso de autoevaluación de la cultura, las prácticas y las políticas educativas, utilizando un conjunto de indicadores que permiten identificar las barreras que impiden avanzar hacia una construcción de una escuela inclusiva; esto con el fin de implementar un plan de acción para disminuirlas, y así poder brindar oportunidades de aprendizaje y participación a todos los alumnos.

Las culturas inclusivas se refieren a la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, por lo que se convierte en la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere al desarrollo de valores inclusivos compartidos por todo el personal de la escuela, los alumnos, los miembros del Consejo Escolar de Participación Social y las Familias. (Ainscow y Booth, 2000:20-23).

1.1.2 El Panorama Nacional.

Por su parte, en México, la Ley General de Educación en su artículo 41, da cumplimiento a las iniciativas internacionales, revitaliza la transformación y orientación de las políticas y las prácticas educativas para asumir la educación inclusiva como una responsabilidad de las modalidades y niveles educativos en contextos sensibles y respetuosos de la diversidad.

En correspondencia con el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012, el Gobierno Federal asume la igualdad de oportunidades como principio fundamental de la política educativa, de tal manera que se coloca en el centro de ésta el desarrollo humano y el bienestar de las personas. Aspira a impartir una educación con formación integral, impulsora de valores democráticos y cívicos entre otros mayormente importantes.

Asimismo, el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012, de la Secretaría de Educación Pública, se plantea el propósito de impulsar una transformación por la calidad educativa en respuesta al Plan Nacional de Desarrollo, constituyendo aspectos que articulan las iniciativas para que los alumnos y alumnas incrementen su nivel de logro educativo, prestando atención específica a la población en situación de vulnerabilidad, con expectativas de mejorar los niveles de cobertura y el logro educativo, independientemente de la condición económica, social, ideológica, de género, etc. Para ello, fomenta una gestión escolar e institucional donde se fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones y la corresponsabilidad de los diferentes actores sociales y educativos.

En consonancia con lo anterior, es necesario erradicar la idea de que el trabajo docente sólo consiste en transmitir contenidos, por el contrario, el docente se convierte en un líder que genera un estilo de sociedad, un tipo de futuro ciudadano que decide y soluciona los problemas a través del compromiso y la solidaridad. Por ello, la función del docente como líder educativo es mucho más trascendental que la de cualquier otro líder organizacional.

Por ello, uno de los compromisos de los profesionales de la educación es el desarrollo e impulso de un trabajo basado en la colaboración, en la sinergia y el compromiso del ejercicio de prácticas sustentadas en un liderazgo inclusivo.

Por lo tanto, el rol del líder o de los líderes escolares⁴ asume un especial protagonismo a la hora de promover y establecer las condiciones necesarias para poder desarrollar estos procesos de inclusión. El liderazgo debe ser llevado a cabo tanto por las personas que tengan formalmente esta responsabilidad, como por ejemplo el director, pero también por un colectivo que trabaje colegiadamente, que tome y comparta iniciativas, responda y construya ideas e ideales para la equidad (Murillo, 2011: 169-186).

Por otro lado, la Reforma Educativa para Educación Básica plantea nuevas tendencias para el liderazgo, concibiéndolo como un proceso de responsabilidad de todos en el centro educativo, con un carácter democrático e inclusivo que no puede limitarse únicamente a los cargos directivos. Se plantea que dentro de las instituciones educativas debe existir un liderazgo que garantice la transformación organizacional para mejorar la práctica docente de manera efectiva, desarrollar con éxito los nuevos programas en el aula y atender los requerimientos que el plantel le demande (SEP, 2008).

Lo que significa que deberán generarse condiciones para que los docentes sean los verdaderos agentes del desarrollo curricular; para convertirse en líderes inclusivos entre las comunidades de aprendizaje y el ejercicio del liderazgo compartido. Resulta, por ello, de especial relevancia conocer cuáles son las características principales de los servicios inclusivos eficaces y los líderes que las dirigen.

En un estudio longitudinal sobre liderazgo realizado en Australia se descubrió que “el mejor liderazgo para el aprendizaje organizacional, con un enfoque comunitario, es un director capaz en el liderazgo transformacional, a través del cual los maestros se involucren de manera activa en el trabajo principal de la escuela (liderazgo compartido o distribuido)”. Lo que demostró que era importante que los miembros del personal participaran de manera activa y colectiva en la escuela y que sintieran que sus aportaciones se valoraban (Mulford, 2003:21). Pero en una sociedad individualista, competitiva y egocéntrica, ¿Cómo llevar a cabo procesos para el ejercicio de un liderazgo compartido?, aún más, para un liderazgo inclusivo, deberíamos empezar por preguntarnos: ¿El docente desde su función se considera líder?

En razón de ello, se requiere reorientar el liderazgo hacia el ejercicio de un liderazgo con enfoque inclusivo; ello implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el

⁴ “... se puede entender al liderazgo como *un 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 actores educativos...*” (MGEE, 2009:59).

diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva, el liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resulten fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas.

En un reporte elaborado para el Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010, se destaca que desde la década de los 90's, y particularmente a partir del 2000, se han iniciado programas que buscan desarrollar prácticas de gestión escolar basadas en la participación y colaboración de las comunidades escolares y en la incorporación de actores antes excluidos en la toma de decisiones en las escuelas.

El reporte refiere, además, que el cambio de paradigma en la gestión escolar enfrenta diversos problemas, de modo que es necesario conocer las posibilidades de acción que ofrece la normatividad actual; así como los retos educativos derivados de los resultados del desempeño escolar de los niños, y las opciones de cambio en las escuelas considerando los factores institucionales y políticos que inciden en la gestión escolar.

Cuando el liderazgo está distribuido en toda una organización, hay evidencia de que algunas formas de distribuirlo son más eficaces que otras. Parece que en principio pueden identificarse dos. Primera, un aumento del poder y la influencia de otras personas en la escuela no disminuyen el poder y la influencia del director. Muchos informes nacionales sugieren que la distribución del poder y la influencia del director los extienden y engrandece. Segunda, en contraste con los esfuerzos relajados y descoordinados para distribuir el liderazgo, los patrones más coordinados de práctica de liderazgo están relacionados con resultados organizacionales más benéficos. (Pont, 2009: 57).

Así mismo en el *Plan Nacional de Desarrollo* (PND) 2013 – 2018 se establece “que la tarea del desarrollo y del crecimiento corresponde a todos los actores, todos los sectores y todas las personas del país. El desarrollo no es deber de un solo actor, ni siquiera de uno tan central como lo es el Estado. El crecimiento y el desarrollo surgen de abajo hacia arriba, cuando cada persona, cada empresa y cada actor de nuestra sociedad son capaces de lograr su mayor contribución. Así, el Plan expone la ruta que el Gobierno de la República se ha trazado para contribuir, de manera más eficaz, a que todos juntos

podamos lograr que México alcance su máximo potencial. Para lograr lo anterior, se establecen como Metas Nacionales: un México en Paz, un México Incluyente, un México con Educación de Calidad...”⁵.

Hablar de un México incluyente desde el PND significa entre otros transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente. Para lograrlo, se plantea generar esquemas de desarrollo comunitario con un mayor grado de participación social que asuma el reto de hacer de México una dinámica y fortalecida Sociedad del Conocimiento.

En ese sentido, en los Servicios de Educación Especial del Distrito Federal, dan respuesta a esta necesidad imperante a través de la puesta en marcha del Modelo de Gestión Estratégica en el que se proponen ocho componentes; uno de ellos es el *liderazgo compartido* como determinante para “el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, así como el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes; y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo”. (SEP, 2009: 59).

En los Servicios de Educación Especial en el D.F. particularmente en la Zona de Supervisión IV - 9, el liderazgo está a cargo del director y se relaciona con las acciones de dirigir, proyectar, organizar, decidir y evaluar los procesos junto con las estrategias de una organización. Así mismo, aún se concibe la idea de que es el director el que sabe y el que decide; la persona que debe, tiene, posee, marca, coordina, y además es responsable del ambiente o clima escolar. Lo que ha dejado como resultado que la conducción de la escuela se centre en una persona, dejando a un lado el trabajo colaborativo y compartido.

Por lo tanto, se requieren fortalecer los procesos de gestión institucional, escolar y pedagógica, introduciendo prácticas de liderazgo compartido con enfoque inclusivo como elementos que permitan la transformación de los servicios educativos, asumiendo el rol de líderes para conseguir escuelas en donde impere la inclusión.

El liderazgo compartido implica el refuerzo mutuo de las relaciones entre sus integrantes para dar cumplimiento a las metas planteadas en la política internacional desde 1990. Cabe señalar que faltan dos años para cumplirse el tiempo establecido para dar cuenta de los avances sobre la educación inclusiva; sin embargo, en los servicios educativos del D.F., no se aprecian prácticas pedagógicas que

⁵ Diario Oficial de la Federación 20/05/2013

reconozcan las principales barreras que obstaculizan el desarrollo y el cambio, que en muchos casos se encuentran dentro de la misma escuela. En el mismo sentido, no se han logrado movilizar los recursos que permitan una mejor organización para obtener mayores logros en el aprendizaje así como la participación de todos los alumnos.

Con la finalidad de avanzar hacia la educación inclusiva, se plantea una propuesta de intervención de liderazgo compartido iniciando con la contextualización.

1.2 El contexto situacional.

1.2.1 La Zona de Supervisión y sus modalidades de atención.

La Zona de Supervisión IV - 9, se encuentra ubicada en Pima Alto S/N esquina Avenida de Tezontle, Col. Lic. Carlos Zapata Vela, Delegación Iztacalco; está adscrita a la Coordinación Regional No. 4 de la Dirección de Educación Especial en el D.F. La Zona de Supervisión IV – 9 orienta, asesora y acompaña a los Servicios de Educación Especial que se ofrecen en el área geográfica: Centro de Atención Múltiple (CAM) para alumnas y alumnos que tiene discapacidades múltiples y/o trastornos graves en el desarrollo, y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que atienden alumnos de primaria y secundaria de escuelas regulares; con énfasis en los alumnos y alumnas con discapacidad y en los que despliegan capacidades y aptitudes sobresalientes, así como en aquellos a quienes se les dificulta acceder a participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación de la Educación Básica (SEP:2011:15).

Existen dos modalidades de CAM: CAM Básico que ofrece servicios educativos en los niveles Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria, cuya población oscila entre 1 año y 15 años de edad y se organiza de acuerdo con el nivel educativo que corresponde. El CAM Básico atiende diversos niveles cognitivos, de desarrollo y de competencias curriculares.

En segundo lugar se encuentra el CAM Laboral, cuya función es capacitar a alumnos con discapacidades múltiples en diferentes especialidades: carpintería, serigrafía, servicio a comensales, preparación de alimentos, costura, confección y bordado, y panadería. La población del CAM laboral oscila entre los 15 y 22 años de edad, asignando un taller de capacitación a cada alumno después de un ciclo escolar de rotación en cada en cada uno de ellos, donde se exploran sus habilidades, interés, actitudes, aptitudes y preferencias.

Los profesionales que laboran en el CAM Básico o laboral y que ofrecen el servicio educativo a la población de alumnos, tienen diferentes perfiles de formación profesional; entre ellos se encuentran especialistas en audición y lenguaje, trastornos neuromotores, problemas de aprendizaje, psicólogos, pedagogos, maestros de primaria, conformando una plantilla docente de 57 especialistas, 8 trabajadoras Sociales, 8 Secretarías, 10 maestros de taller con formación técnica, 2 maestros de educación física, 1 abogada que funge como administradora del CAM, 2 niñas y 3 personas de apoyo.

Los servicios de USAER adscritos a la Zona de Supervisión atienden de 4 a 5 escuelas de diferente nivel educativo primarias y/o secundarias, en las cuales identifican a la población en situación de vulnerabilidad, es decir, alumnos con problemas de salud, situación económica precaria, problemas de conducta o alumnos que presentan alguna discapacidad: intelectual, motora, visual o auditiva; que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos escolares, áulicos o socio familiares, por lo que requieren de ajustes razonables, mayor flexibilidad curricular y ser atendidos en un contexto de atención a la diversidad y desde el enfoque social de la discapacidad⁶, para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación a fin de mejorar las condiciones para el aprendizaje y la participación.

El equipo de apoyo en algunas USAER se integra de un psicólogo o psicóloga, una trabajadora social y una maestra de comunicación. El equipo interdisciplinario de USAER despliega el apoyo a la escuela regular desde los tres contextos, escolar, áulico y socio familiar con apoyos metodológicos, operativos y conceptuales, con la finalidad de enriquecer los ambientes donde tienen lugar los procesos de aprendizaje. Esto último a partir de la Educación Inclusiva, de la Articulación de la Educación Básica en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), mediante estrategias de asesoría, acompañamiento y orientación.

Estos servicios orientan sus prácticas a partir de tres coordenadas teóricas constitutivas, como son: el Índice de Inclusión, La Articulación de la Educación Básica en el marco del Acuerdo 592 y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, además de retomar los enfoques constitutivos, el Modelo Social de la Discapacidad, Paradigma Ecológico y La Escuela como totalidad.

La Zona de Supervisión IV-9 asesora, acompaña y orienta a los siguientes servicios:

Centro de Atención Múltiple No. 30

USAER IV – 51 Turno vespertino

USAER IV – 52 Turno matutino

USAER IV – 53 Turno Vespertino

USAER IV – 54 Turno Matutino

USAER IV – 55 Turno Matutino

USAER IV – 56 Turno Matutino

⁶ La inclusión se adopta como proyecto político, social y cultural. El trabajo educativo se caracteriza por un impacto sustantivo en las actitudes y en los valores. En términos contundentes, este enfoque privilegia la dignidad humana, la libertad, la autonomía y la igualdad de las personas. En síntesis, se inscribe en una política de los derechos humanos.

En el cuadro 1, se sintetiza el número de población atendida por cada USAER, la singularidad de la misma y el nivel educativo en que se localizan.

Cuadro 1. Población escolar atendida en los servicios educativos de la Zona IV – 9

Clave del Centro de trabajo	INICIAL		PREEESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA			Alumnos con discapacidad	Alumnos que enfrentan BAP	TOTAL
	TURNO	Maternal	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º			
USAER - 51	V					7	14	12	8	8	8				4	53	57
USAER - 52	M					15	9	16	10	5	7				5	57	62
USAER - 53	V					5	7	13	8	8	4				12	33	45
USAER - 54	M					3	4	5	18	12	6				8	40	48
USAER - 55	M					3	9	9	3	8	8	1	5	3	4	45	49
USAER - 56	M					3	8	6	13	12	7	1	4	1	11	44	55
Centro de Atención Múltiple No. 30	C	6	1	4	8	10	12	12	16	13	17	12	10	8	129		129
Total de Alumnos		6	1	4	8	46	63	73	76	66	57	14	19	12	173	272	445

Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas de la base de datos de la Zona de Supervisión.

La estructura organizativa de la Zona de Supervisión IV- 9, incluye 1 Supervisora, 2 Apoyos Técnicos Pedagógicos, 7 directores, con su respectiva secretaria y 47 docentes desempeñándose como maestros de apoyo.

Mi incorporación a esta Zona de Supervisión fue a partir de octubre del ciclo escolar (2012 – 2013) como asesora técnico pedagógica, de los servicios de USAER para brindar acompañamiento, asesoría y orientación, ya que venía desempeñando la función de Directora en el Centro de Atención Múltiple en el CAM 82, donde inicié con este tema de investigación.

Al realizar el primer momento de autoevaluación, en las USAER a partir de los ejes de reflexión, particularmente el de liderazgo compartido, la Planeación Estratégica de los seis servicios de USAER registraron como área de mejora entender el liderazgo compartido desde el concepto mismo, además de conocer qué habilidades se requieren, y cómo llevarlo a la práctica, por lo que se procedió a indagar y continuar bajo el mismo tema de investigación que se inicio en el CAM 82.

1.3 Diagnóstico.

1.3.1 Primer momento: Centro de Atención Múltiple No. 82.

El proceso de investigación diagnóstica se realizó en dos momentos, el primer momento se hizo en el Centro de Atención Múltiple No. 82, en donde desarrollaba la función de Directora. Sin embargo, por cuestiones laborales, cambié mi adscripción a la Zona de Supervisión IV – 9 para desarrollar la función de Asesora Técnica Pedagógica de los servicios de USAER. No obstante, se continuó con el proceso diagnóstico considerando la evaluación inicial que realizaron los servicios de USAER para elaborar el Plan Anual de Trabajo con Enfoque Estratégico a partir de cinco ejes de reflexión: trabajo colaborativo, liderazgo compartido, planeación estratégica, evaluación para la mejora continua y participación social responsable.

Los resultados de la evaluación inicial de los seis servicios de USAER mostraron el liderazgo compartido como un área de mejora, motivo por el cual se decidió aplicar un cuestionario con categorías sobre la distribución de liderazgo, el reflejo del liderazgo y el desarrollo de habilidades de liderazgo, (Ver Anexo 8) para determinar en donde se encontraba la problemática. Los resultados de la aplicación del cuestionario mostraron que en los servicios de CAM y de USAER es necesario mejorar las prácticas de liderazgo compartido.

La investigación diagnóstica, en su primera fase, se llevó a cabo en el Centro de Atención Múltiple No. 82 bajo el procedimiento metodológico que se resume en el cuadro 2, que a continuación se muestra:

Cuadro 2. Diseño Metodológico de la Investigación Diagnóstica.

Primer Momento (Personal Docente del CAM 82)					
Etapas	Fecha	Instrumento de indagación y propósito	Muestra	Técnica de análisis	Fecha de análisis
1	30 Septiembre 2011	Cuestionario de preguntas abiertas. Propósito: Evaluar la dimensión organizativa del CAM, donde se incluye una pregunta para el análisis del tema en cuestión: ¿Cómo se concibe el liderazgo escolar?	Al Consejo Técnico 22 cuestionarios • 17 docentes • 1 ATP de Zona de Supervisión • 3 administrativos • 1 estudiante de servicio social	Cualitativo Técnicas de codificación inductivas ⁷ Significados: Producciones verbales de los participantes que definen y dirigen la acción. (Ministerio de Educación, 2006:22)	03 al 10 de Octubre de 2011
2	28 Octubre 2011	Enseñanza Reflexiva (Frida Díaz Barriga) ⁸ Propósito: estimular el pensamiento y ayudar en la comprensión en que mejorando la práctica del liderazgo escolar pueden mejorarse los resultados escolares.	Proceso reflexivo en seis equipos a través de cuatro preguntas abiertas. 4 equipos de 4 integrantes 2 equipos de 3 integrantes.	Cualitativo Técnicas de codificación inductivas. Definición de la situación: cómo las personas entienden, definen o perciben el contexto. Obstáculos para el liderazgo compartido, en la mejora escolar. Retos y oportunidad a través del liderazgo compartido. Habilidades para el ejercicio del liderazgo compartido reflejados en la mejora escolar. Reducción de la carga del liderazgo centrado en una persona.	01 al 11 de Noviembre de 2011
3	14 al 18 de Noviembre de 2011	Entrevista no estructurada ⁹ , cuatro preguntas. Propósito: Acercamiento a la conceptualización de liderazgo inclusivo.	Muestra del 20% es decir a 5 integrantes del consejo técnico. 3 maestras de grupo 1 maestro de	Cualitativo Técnicas de codificación inductivas. Perspectivas: maneras de pensar acerca del contexto que son compartidas por los informantes ¿cómo se hacen las cosas aquí? Categorías: Posibilidades para ejercer un	21 al 24 de Noviembre de 2011

⁷ Técnicas de codificación inductivas. En este caso el investigador prefiere no tener ninguna codificación previa a la recolección de datos, prefiere obtenerlos directamente de los datos. Se dice que de esta manera los datos se amoldan mejor a los códigos que los representan y que hay una sensación de "código en uso" y no de "código genérico para muchos usos" generado por una lista inicial prefabricada. También se dice que el investigador muestra una mente más abierta y mayor sensibilidad al contexto, aunque el objetivo final sigue siendo casar las observaciones con una teoría o serie de constructos. De ninguna manera es un proceso completamente desestructurado como algunos investigadores nóvele piensan. (Miles y Huberman, 1994)

⁸ Características de la enseñanza reflexiva: "Desarrollar capacidades cognitivas, morales y sociales... análisis crítico de contenidos... sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y de actitud de apertura... proceso de atención a los intereses valores y contradicciones en las práctica de enseñanza y en general en los fenómenos educativos que afectan a profesores y alumnos... Darle sentido y significado a una problemática". (Díaz B.: 2006:10 – 13)

⁹ La entrevista no estructurada "deja una mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada y al encuestador, tratándose en general de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación teniendo como característica principal la ausencia de una estandarización formal" (ANDER-EGG, Ezequiel 1977: 110). Esta definición, sin embargo, no implica que quien investiga se vea libre de elaborar una guía general de preguntas, sino simplemente que en ciertas ocasiones, y dependiendo del tipo de estudio que se realice, las características de la población, etc., bastará con una idea lo suficientemente clara del propósito de la investigación, un número reducido de preguntas generales y una buena estrategia para dirigirse a los informantes.

			<p>equipo de apoyo.</p> <p>1 un ATP de Zona de Supervisión.</p>	<p>liderazgo inclusivo.</p> <p>Obstáculos para ejercer el liderazgo inclusivo en el CAM 82.</p>	
4	25 de Noviembre de 2011	<p>Cuestionario (Anexo I). El cuestionario está formado por preguntas cerradas policotómicas o categorizadas (Bartolomé y otros, 1995)</p> <p>Propósito: Facilitar la reflexión y la discusión sobre el estado actual del liderazgo escolar y plantear preguntas estimulantes acerca de las direcciones futuras</p>	<p>Se distribuyen 22 cuestionarios, al 100% de los integrantes del consejo técnico, de los cuales solo fueron devueltos 15.</p> <p>De los siete faltantes:</p> <p>3 Extraviados. 2 Docentes que se encontraban con incapacidad médica.</p> <p>1 Estudiante en periodo de formación en la escuela de procedencia. 1 docente con cambio de adscripción.</p>	Análisis cuantitativos/ comparativo	05 al 16 de Diciembre de 2012

Segundo Momento (Personal Directivo y Docente de la Zona IV – 9)

Etapa	Fecha	Instrumento de indagación y propósito	Muestra	Técnica de análisis	Fecha de análisis
1	09 de octubre de 2012	<p>Cuestionario mixto: de preguntas cerradas y dos abierta. A los servicios de USAER. (Anexo I)</p> <p>El cuestionario está formado por preguntas cerradas policotómicas o categorizadas y dos preguntas abiertas, con una doble finalidad contrastar las respuestas a las preguntas anteriores y para poder obtener mayor información, además de ser este un instrumento de indagación aceptado principalmente en las investigaciones de tipo descriptivo. (Bartolomé y otros 1995). (INFOESCUELA)</p> <p>Propósito: Facilitar la reflexión y la discusión sobre el estado actual del liderazgo escolar y plantear preguntas acerca de las direcciones futuras. Identificar las características del liderazgo escolar compartido.</p>	34 cuestionarios, corresponden al 100% de docentes de USAER y 7 directores de los servicios de USAER.	Análisis cuantitativos/ comparativo	15 al 19 de Diciembre de 2012
2	16 de Octubre 2012	Lista de cotejo: Eje de reflexión liderazgo compartido.	6 Directores	<p>Listas de cotejo (también denominada lista de chequeo) consiste en una tabla con una serie de indicadores para determinar la presencia o ausencia (deben tener distinciones dicotómicas: si/no, presente/ausente) de determinadas características en una evidencia específica presentada a los evaluados.</p> <p>Al final se determina que elementos estuvieron presentes o ausentes y, con base a ello, se hace el análisis de logros y aspectos de mejora.</p>	17 al 19 de Octubre de 2012
3	20 de Noviembre de 2012	Devolución de resultados. Cuestionario de preguntas abiertas.	<p>6 Directores de USAER. 1 Supervisora de la Zona.</p> <p>2 ATP de Zona de Supervisión.</p>	<p>Enseñanza Reflexiva Cualitativo Técnicas de codificación inductivas.</p> <p>Definición de la situación: cómo las personas entienden, definen o perciben el contexto.</p>	26 al 30 de Noviembre de 2012

1.3.1.1 Resultados Etapa 1.

Concepciones sobre liderazgo escolar.

Las respuestas obtenidas de los docentes reflejan que once de los veintidós aún consideran el liderazgo centrado en una persona, por ejemplo afirman que *“Una persona (director) es el líder, pero debe compartir responsabilidad”, “Es una persona que debe tener habilidad organizativa, de supervisión y guía”, “En las Instituciones se ha concebido al director como líder”.*

Así mismo, a las funciones directivas se les relaciona generalmente con las acciones de dirigir, proyectar, organizar, decidir y evaluar los procesos mientras que a las estrategias de una organización las entienden como: *“Definitivamente la dirección nos marca el camino a seguir y el estilo de liderazgo que ejerce influye en el ambiente, relaciones interpersonales, “Como una guía orientadora que facilita el llegar a unos o varios destinos, pueden ser pedagógicos, administrativos o de relaciones personales”, “Es la persona con objetivos positivos y definidos, coordinadora de actividades y responsable de las mismas”.*

Tres administrativos, una docente y una estudiante mencionan algunos adjetivos del liderazgo como la actitud positiva, la organización, la inteligencia, la justicia, la ecuanimidad, o el profesional que cumple con los objetivos planeados y situados en una persona.

Pozner afirma que *“la tarea de dirección de grupos humanos no es una cuestión de ordenar y controlar. La idea de jefe como jerarca ha cambiado o, más precisamente, transita hacia un cambio muy relevante. La jerarquía entendida como control desalienta el desarrollo del compromiso y la responsabilidad, obstaculiza el trabajo creativo de casi todos y, por supuesto, no concibe el trabajo en equipo”* (Pozner, 2000:5).

Cuando un grupo de personas conciben la idea de que es el jefe el que sabe, el que decide, sitúa a los otros en una postura conformista restando responsabilidad a su función, y con toda la intención de adjudicar al “líder- jefe” como la persona que debe, tiene, posee, marca, coordina y además es responsable del ambiente escolar o clima escolar, esto se ve reflejado en los siguientes comentarios: *“Es aquel que conduce a una persona a su mejora personal o profesional, en cualquier ámbito”. “...Aquella persona que tiene la cualidad de motivar a un grupo determinado positiva o negativamente”, “De una persona que tiene los conocimientos y elementos para llevar a un grupo de personas”. “... Puede haber varios líderes, pero en la realidad en las instituciones se ha concebido al director como líder”.*

En cuanto a las características del liderazgo compartido, entendidas como las actividades que se enfocan en un fin común, el respeto y la apertura hacia los puntos de vista del grupo, seis docentes mencionaron algunas características de liderazgo compartido entre ellas: *“la suma y engranaje de potencialidades”, “cuando se proporciona entusiasmo e interés en las funciones y responsabilidades”, “El ejercicio del liderazgo es básico en cualquier institución y debe ser compartido”, “con intenciones colaborativas e incluyente”*.

Los resultados obtenidos muestran que el 63% de los docentes entrevistados aún conceptualizan el liderazgo centrado en una persona, quien además es responsable del ambiente y clima organizacional, el 37 % de los integrantes del consejo técnico identifican algunas características del liderazgo compartido, sin clarificar si éste se observa en el CAM 82.

1.3.1.2 Resultados Etapa 2.

Proceso reflexivo (enseñanza reflexiva).

Durante la etapa de reflexión, los veintidós integrantes del consejo técnico: mencionaron que el liderazgo se centra en funciones administrativas lo que disminuye el desarrollo profesional, también señalaron que no existe una buena administración y sistematización del tiempo por parte de los docentes y aún se presentan actitudes y costumbres de no colaboración, mencionando las siguientes causas: *“No existen programas ni propuestas para desarrollar habilidades para ser líderes”. “Se requiere fortalecer el clima de confianza y la aceptación de los señalamientos constructivos del otro, para lograr el trabajo colaborativo”, “Se requiere información precisa y compromisos para cambiar las prácticas”, “No se brindan oportunidades para compartir el liderazgo”, “El liderazgo se desarrolla como se cree conveniente, es decir, no se marcan las pautas para el ejercicio de un liderazgo compartido”. (Ver anexos cuadro A).*

Los procesos reflexivos iniciados en el CAM, plantean dos necesidades, la primera: de información, ¿Qué es ser líder? ¿En qué consiste el liderazgo compartido?, es un término de moda y difícilmente se orienta para hacerlo realidad en los servicios; la segunda, tampoco es una realidad el trabajo colaborativo, quizá se traduce en un sinónimo de trabajo “repartido”, se comprende que se requieren cambios radicales que implican el conocimiento de lo que se espera de un líder, trazar un plan de acción para su desarrollo, pero, ante todo, la modificación de actitudes de querer ser y actuar diferente, de experimentar cosas nuevas, de innovar, de romper con rutinas, hábitos y costumbres que no benefician, pero que dan seguridad sobre lo que ya se sabe hacer y se cree que se está haciendo bien.

Por otra parte, los comentarios de los docentes hablan de una forma de concebir y llevar a la práctica el rol de líder, aunque en el discurso se asuman posturas teóricas, en su forma práctica aún no está presente, por lo que se requiere impulsar y direccionar los esfuerzos de las autoridades para lograr que se cumpla con los propósitos educativos. Los que tenemos funciones de líderes formales sabemos la complejidad que esta tarea supone; conocemos bien la responsabilidad que sostenemos aquellos que debemos lograr que las cosas sucedan en el sentido en el que nos lo hemos propuesto para lograrlo colectivamente.

1.3.1.3 Resultados Etapa 3

Liderazgo inclusivo.

En esta etapa se realizó una entrevista estructurada con dos preguntas: *¿Qué posibilidades existen en el Centro de Atención Múltiple de ejercer un liderazgo inclusivo?* y *¿Cuáles serían los principales obstáculos para el ejercicio de un liderazgo inclusivo?* Los resultados se registraron considerando dos categorías: Posibilidades para ejercer un liderazgo inclusivo y obstáculos para ejercer el liderazgo inclusivo en el CAM 82. (Ver anexos cuadro B).

A partir de la interpretación de carácter cualitativo, se obtuvieron las perspectivas de los entrevistados y, de acuerdo con sus comentarios, el liderazgo inclusivo se hará presente en el CAM: *“cuando se manifiesten actitudes que posibiliten el cambio de la división del trabajo a un trabajo de resolución de problemas donde todos somos responsables”, “se tomen decisiones corresponsables”, “se asuma una sola visión”, “una sola responsabilidad”, “se considere la diversidad en las personas y de las actitudes”, “se tome conciencia y reflexione sobre la importancia del liderazgo que se llegue a asumir y con participación de todos”.*

Para ello es necesario desarrollar competencias que se ajusten a la realidad del servicio, en donde se conciba la idea de un sujeto que aprende, “que no lo sabe todo”, pero está en disposición de compartir experiencias, saberes y responsabilidades.

Los principales obstáculos que refieren los entrevistados se ubican en los hábitos, las actitudes, las costumbres y los tabúes sobre el liderazgo en un centro educativo, aspectos que no permiten el cambio y, en consecuencia, no se asume un compromiso pedagógico; lo cual se traduce en uno de los desafíos más importantes de los centros educativos, “el cambio de actitud”, considerándose como una de las causas de los problemas de hoy en día para asumir el compromiso hacia una educación de calidad. Las actitudes de los profesionales, es decir, muestras de intolerancia, falta de disposición a la colaboración,

prácticas egocéntricas e individualistas, dificultad para permitirse la posibilidad de expresar con franqueza sus ideas y sentimientos así como la no disposición a recibir ideas y retroalimentación por parte de sus colegas. Lo anterior permite reflexionar sobre ¿Cómo resignificar las prácticas de liderazgo a partir de las actitudes presentes en las escuelas?

1.3.1.4 Resultados Etapa 4.

El liderazgo escolar en el CAM.

Durante esta etapa se aplicó un cuestionario de indagación cuyos ejes se agrupan en tres grandes categorías:

Distribución del liderazgo Escolar.

- 1) Las tareas de liderazgo se comparten ampliamente en su servicio.
- 2) Los maestros son alentados a participar en el liderazgo para fortalecer el liderazgo compartido.
- 3) El consejo escolar se reúne para enfrentar los desafíos contextuales actuales.
- 4) Se motiva e incentiva a participar en equipos de liderazgo.

Reflejar el liderazgo compartido en el servicio.

- 1) Los mecanismos de rendición de cuentas¹⁰ reflejan los mecanismos de liderazgo compartido.
- 2) El liderazgo compartido es reconocido y reforzado dentro de su servicio.
- 3) Las estructuras del servicio fomentan el desarrollo de un liderazgo compartido.

Desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar compartido.

- 1) Las funciones y las relaciones de los directores y los Consejos Técnicos son claras.
- 2) Los miembros del consejo técnico tienen oportunidades para desarrollar sus habilidades para ejercer liderazgo en la mejora escolar.
- 3) Los docentes tienen oportunidades de desarrollo de liderazgo.

En relación a la **Distribución del liderazgo escolar** (Véase figura: 1)¹¹ el 66.7% de los encuestados consideran que en el CAM las tareas de liderazgo no se comparten ampliamente. En relación con la

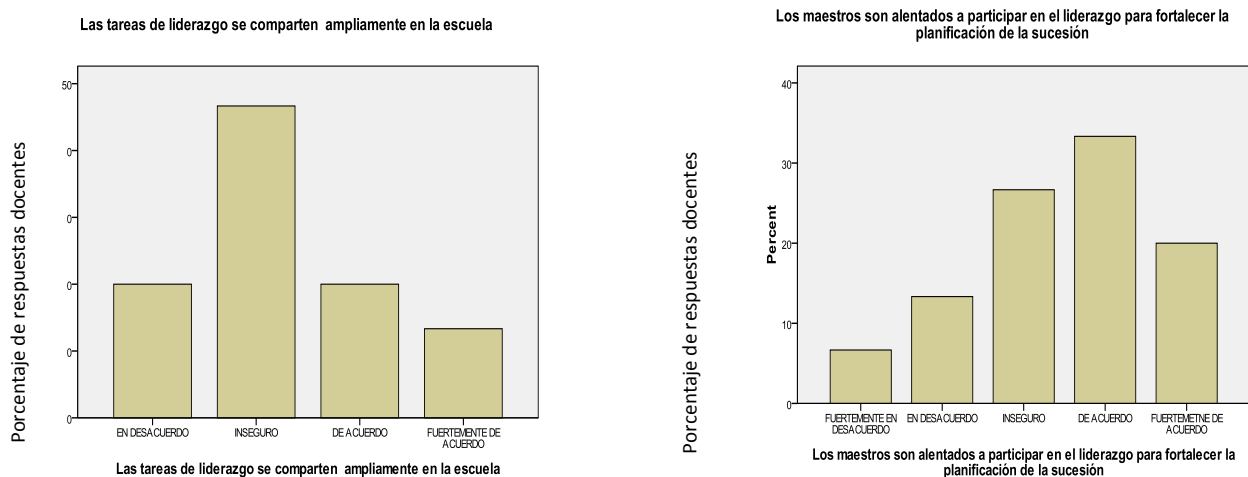
¹⁰ Resultados de aprendizajes, logros obtenidos a través de la planeación estratégica del servicio, actividades programadas en colegiado.

participación, el 46% de los docentes consideran que los maestros no son alentados a participar como líderes para fortalecer el liderazgo compartido.

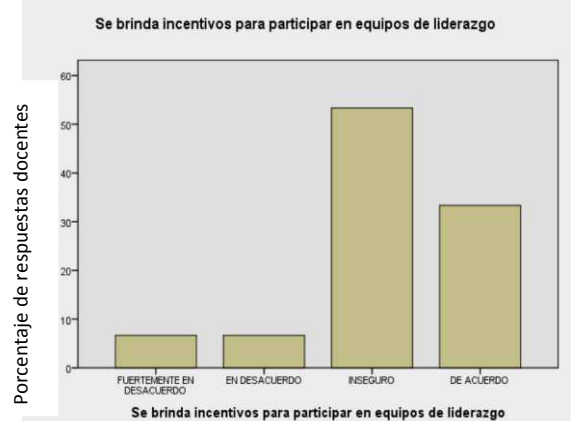
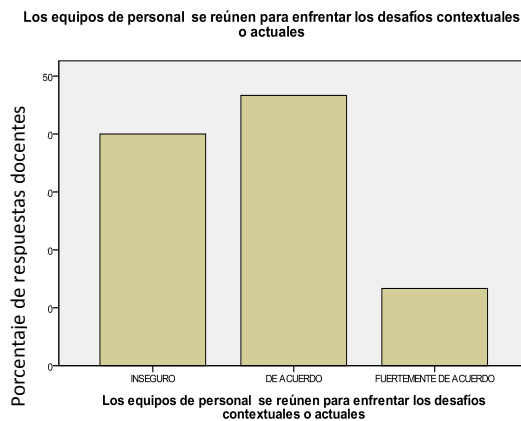
Por lo que se refiere al consejo escolar, el 40% considera que el consejo escolar no se reúne para enfrentar los desafíos contextuales actuales y el 66% considera que no se motiva e incentiva a participar en equipos de liderazgo.

Los resultados anteriores permiten identificar dos áreas de mejora en esta categoría: 1) compartir las tareas de liderazgo y 2) motivar y participar en equipos de liderazgo.

Figura 1: Distribución de liderazgo en el CAM



¹¹ Es importante explicar que el resultado de los porcentajes obtenidos en cada gráfica se obtuvo de la suma de los porcentajes parciales de **fuertemente en desacuerdo, en desacuerdo o inseguro**, o en el caso contrario la suma de acuerdo más fuertemente de acuerdo.

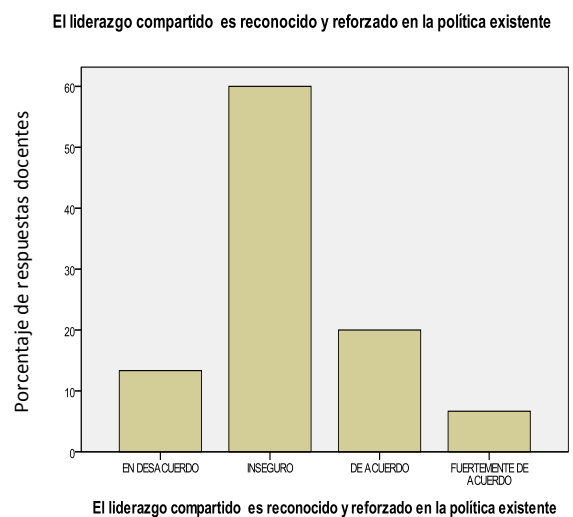
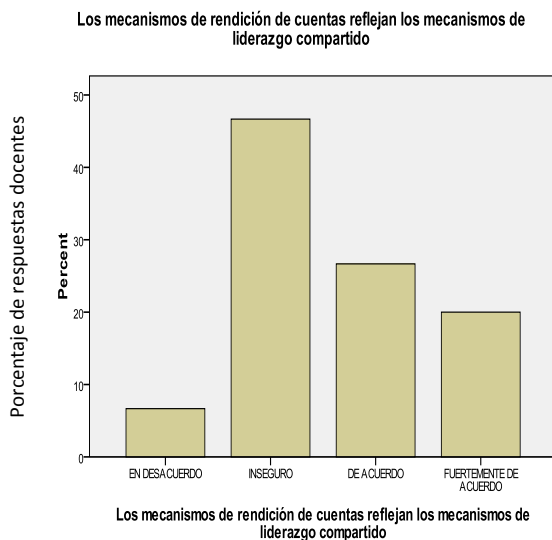


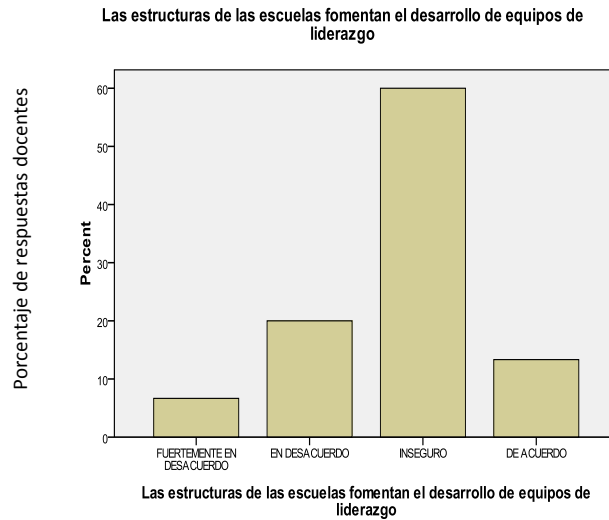
Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a docentes del CAM No. 82.

En lo relativo a **Reflejar el liderazgo compartido en el servicio** (Ver figura 2); el 47% de docentes consideran que los mecanismos de rendición de cuentas no reflejan el liderazgo compartido. El 47.1% coincide en que el liderazgo compartido no es reconocido y reforzado dentro del servicio.

El 86.7% concluye que las estructuras del servicio no fomentan el desarrollo de un liderazgo compartido. En esta segunda categoría la necesidad primordial consiste en definir una estructura organizativa que permita la distribución del liderazgo compartido.

Figura 2: Reflejar el liderazgo en el CAM



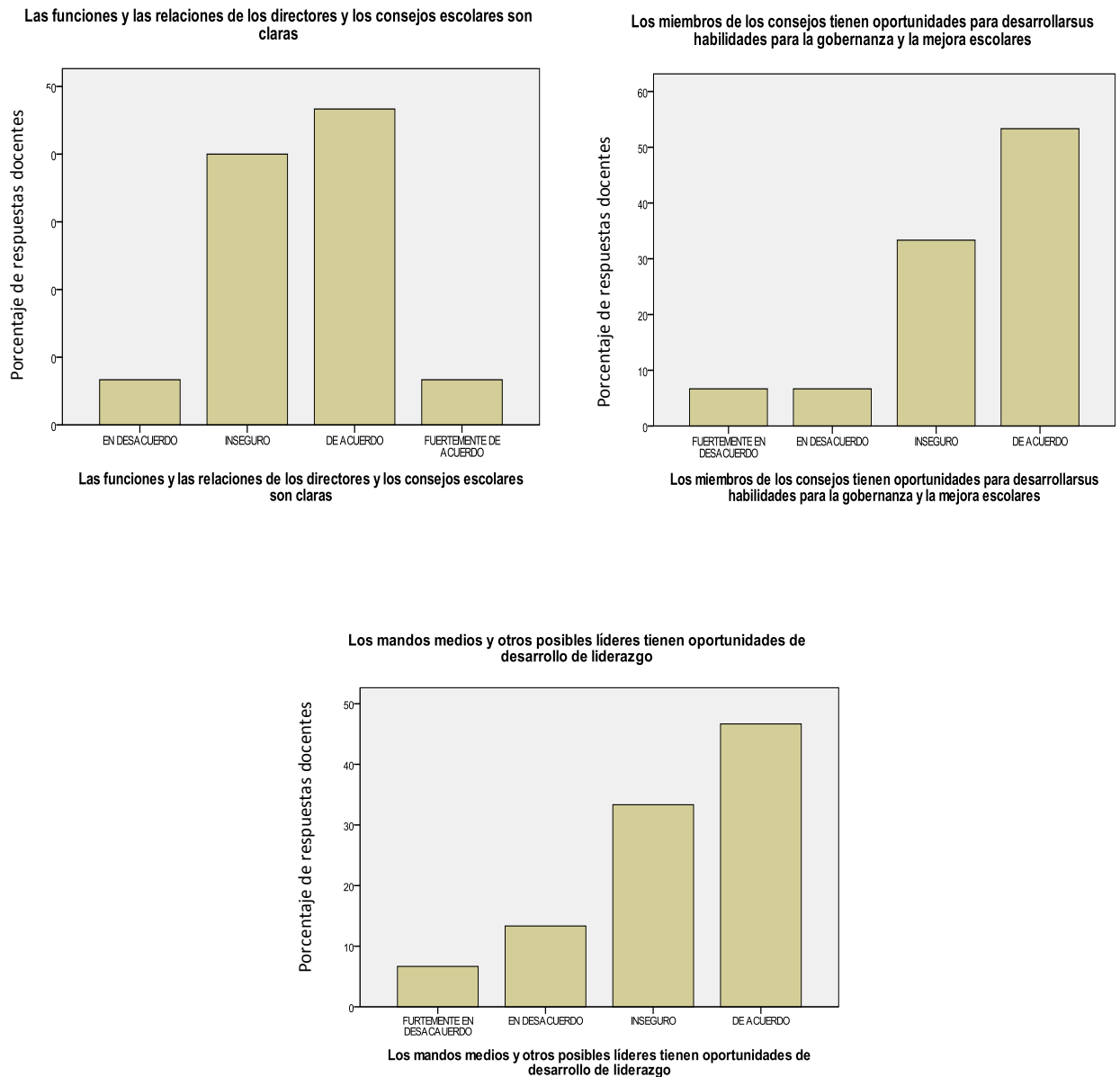


Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a docentes del CAM No. 82.

En cuanto al **Desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar compartido** (Ver figura 3), el 46.7% considera que las funciones y las relaciones de los directores y los Consejos Técnicos no son claras.

El 40% manifiesta inseguridad para poder afirmar que los miembros del Consejo Técnico tienen oportunidades para desarrollar sus habilidades para ejercer liderazgo en la mejora escolar. El 53% de docentes consideran tener pocas oportunidades de desarrollo de liderazgo. En la tercera categoría se identifica la necesidad de brindar oportunidades para desarrollar el liderazgo compartido.

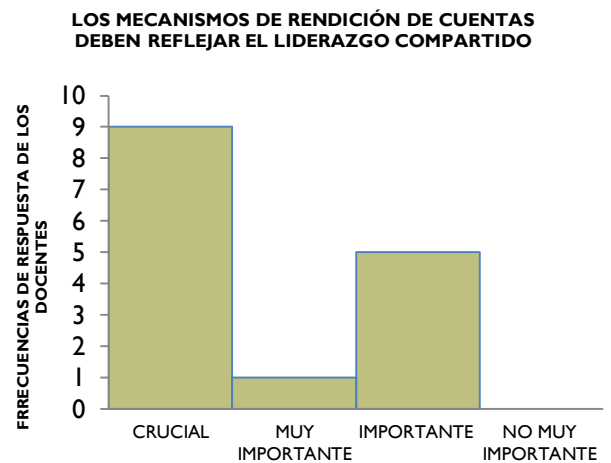
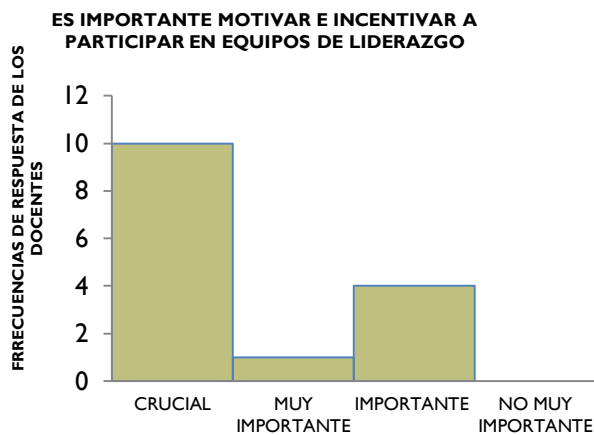
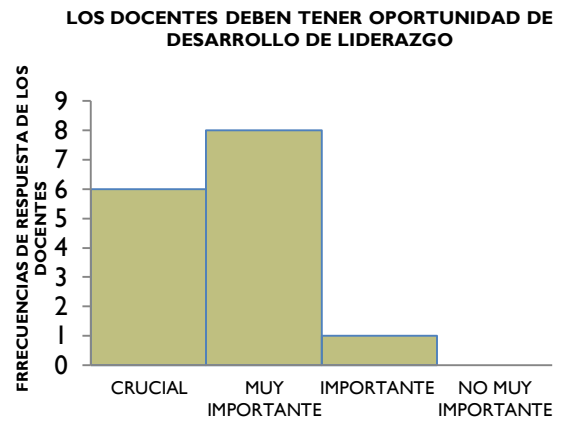
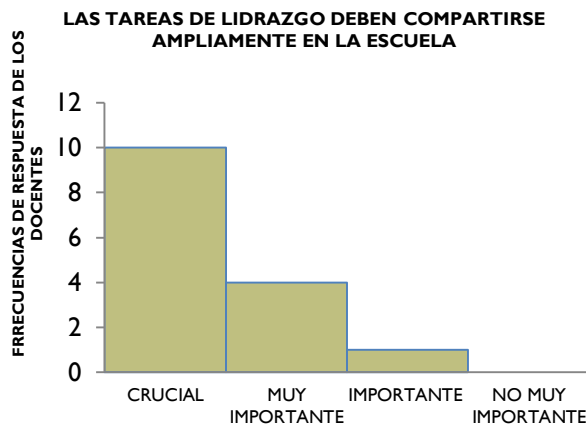
Figura 3: Habilidades de liderazgo en el CAM



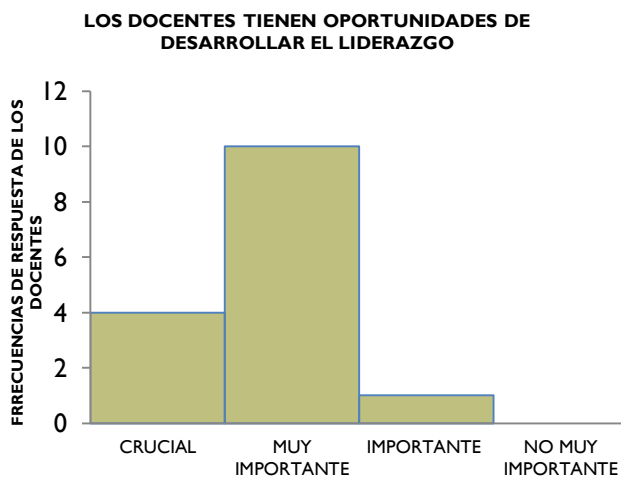
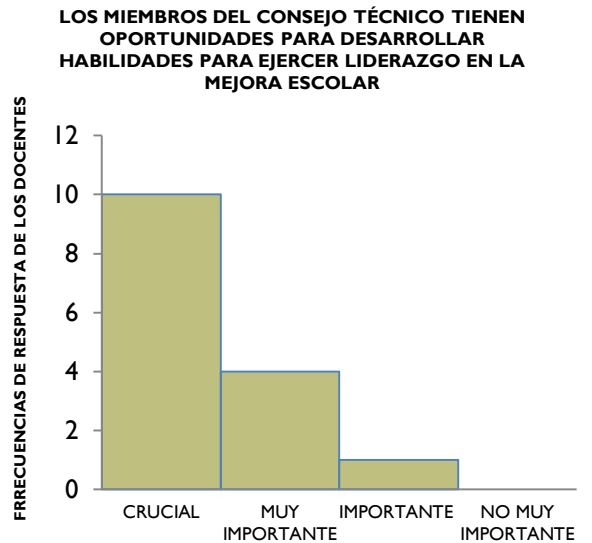
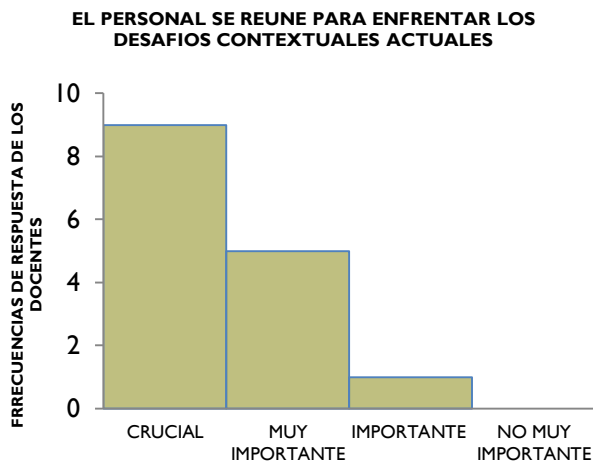
Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a docentes del CAM No. 82.

En lo que respecta al futuro deseado (Véase figura 4) el 93% de los docentes coincide en que es crucial e importante distribuir las tareas, motivar e incentivar al personal a participar en el liderazgo y que éste sea reconocido y reforzado dentro del servicio para verse reflejado en la rendición de cuentas.

Figura 4: Futuro deseado sobre la distribución y participación del liderazgo en el CAM¹²



¹² Figura 4. Futuro deseado. En las graficas 1, 2, 4, 5, 6, 7 y 8, en el orden en que se formuló el cuestionario, el 93.3% de docentes coincide, al sumar los diferentes niveles de respuesta: crucial, importante y bastante importante; que se requiere distribuir el liderazgo, motivar e incentivar en su participación, que se reconozca y refuerce en el servicio pero sobre todo que se vea reflejado en la rendición de cuentas.



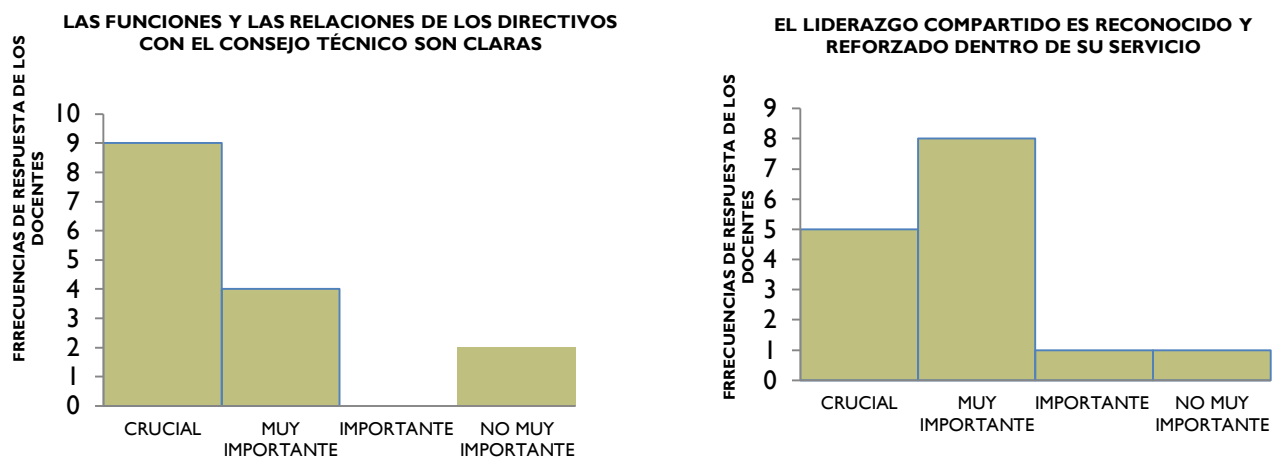
Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a docentes del CAM No. 82.

Por otra parte, el 86% de los maestros (Ver figura 5) considera que es necesario precisar las funciones y relaciones del director y del Consejo Técnico, dar reconocimiento y reforzar el liderazgo compartido a partir del establecimiento de una estructura clara dentro del servicio. Los altos porcentajes obtenidos refuerzan los resultados anteriores, los docentes aún no logran establecer relaciones horizontales, asumir los compromisos compartidos y reflejar el liderazgo compartido en las tareas cotidianas.

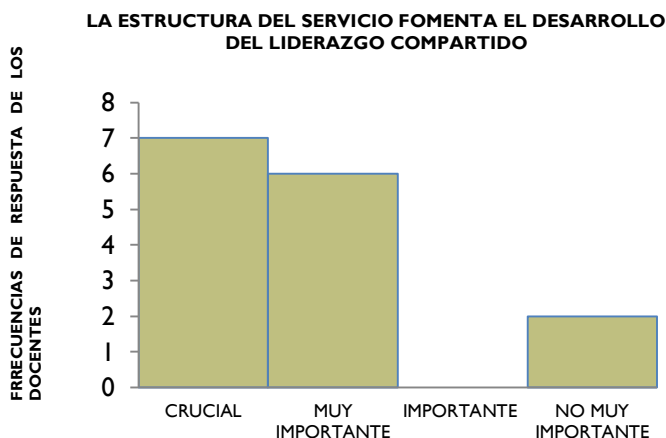
A partir de los resultados, los puntajes analizados en las diez preguntas, bajo las tres categorías de análisis, permiten identificar las áreas de mejora en el CAM 82 con respecto al liderazgo compartido:

- Es necesario compartir ampliamente las tareas de liderazgo.
- Se requiere de motivación e incentivos para participar en el liderazgo compartido.
- Se necesitan brindar oportunidades para desarrollar el liderazgo compartido.
- Se requiere definir la estructura del servicio donde se fomente el desarrollo de un liderazgo compartido.

Figura 5. Futuro deseado, clarificar y reconocer el liderazgo en el CAM¹³



¹³ La suma de crucial e importante en las figuras 3, 9 y 10 coinciden en un 86%. Por lo que se convierte en una necesidad identificar las funciones directivas, reconocer y reforzar el liderazgo compartido, crear estructuras para el desarrollo de un liderazgo compartido.



Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a docentes del CAM No. 82.

1.3.2 Segundo Momento: Reporte de Diagnóstico de la Zona de Supervisión IV – 9.

1.3.2.1 Resultados Etapa 1.

El liderazgo escolar en USAER.¹⁴

El diseño metodológico de este segundo momento se describe en el cuadro 2, página 21.

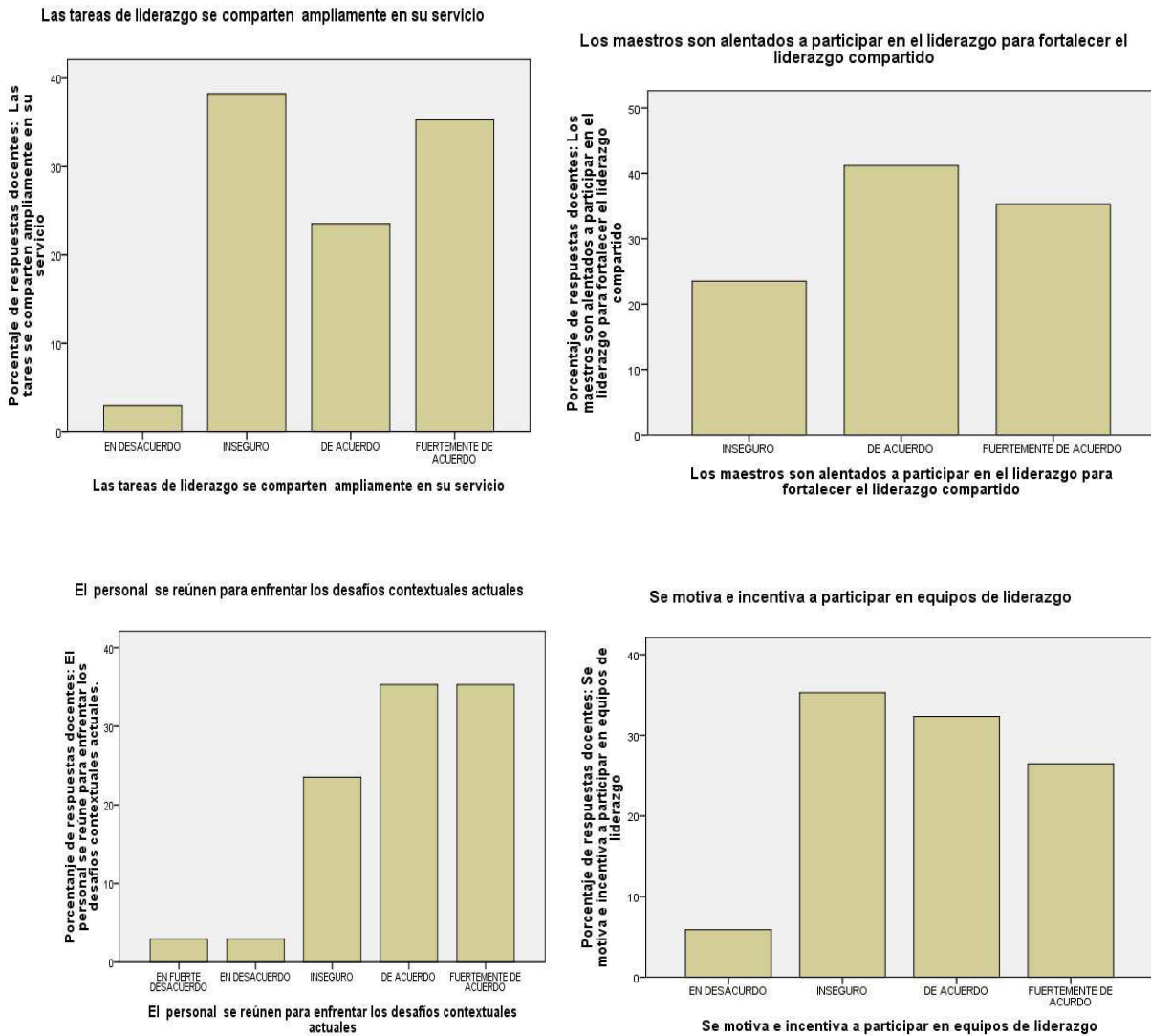
El cuestionario se aplicó al 100% del personal docente y de los directores de los servicios de USAER, con la finalidad de explorar la situación de liderazgo en los servicios e iniciar el proceso de análisis de la situación actual y el futuro deseado que permita la intervención.

En lo relativo a la **distribución del liderazgo escolar** (Ver figura 6); el 41.2% de los 34 encuestados, consideran que en las USAER las tareas de liderazgo no se comparten ampliamente. Así mismo, el 41.2% de los docentes considera que los maestros no son alentados a participar como líderes para fortalecer el liderazgo compartido; además el 64% de los docentes manifestaron que no se reúnen para enfrentar los desafíos contextuales actuales y el 29% considera que no se les motiva e incentiva a participar en equipos de liderazgo.

¹⁴ A diferencia del cuestionario aplicado en el CAM 82, con el que se aplicó al personal de la Zona de Supervisión IV – 9, a éste último se incorporaron dos preguntas abiertas con el propósito de complementar el diagnóstico en lo que respecta al concepto de liderazgo compartido e inclusivo, mismas que serán interpretadas en la 2ª etapa del segundo momento.

Los resultados anteriores muestran que la primera área de mejora que se identifica en esta categoría se centra en la importancia de reunirse para enfrentar los desafíos de las problemáticas contextuales en las escuelas.

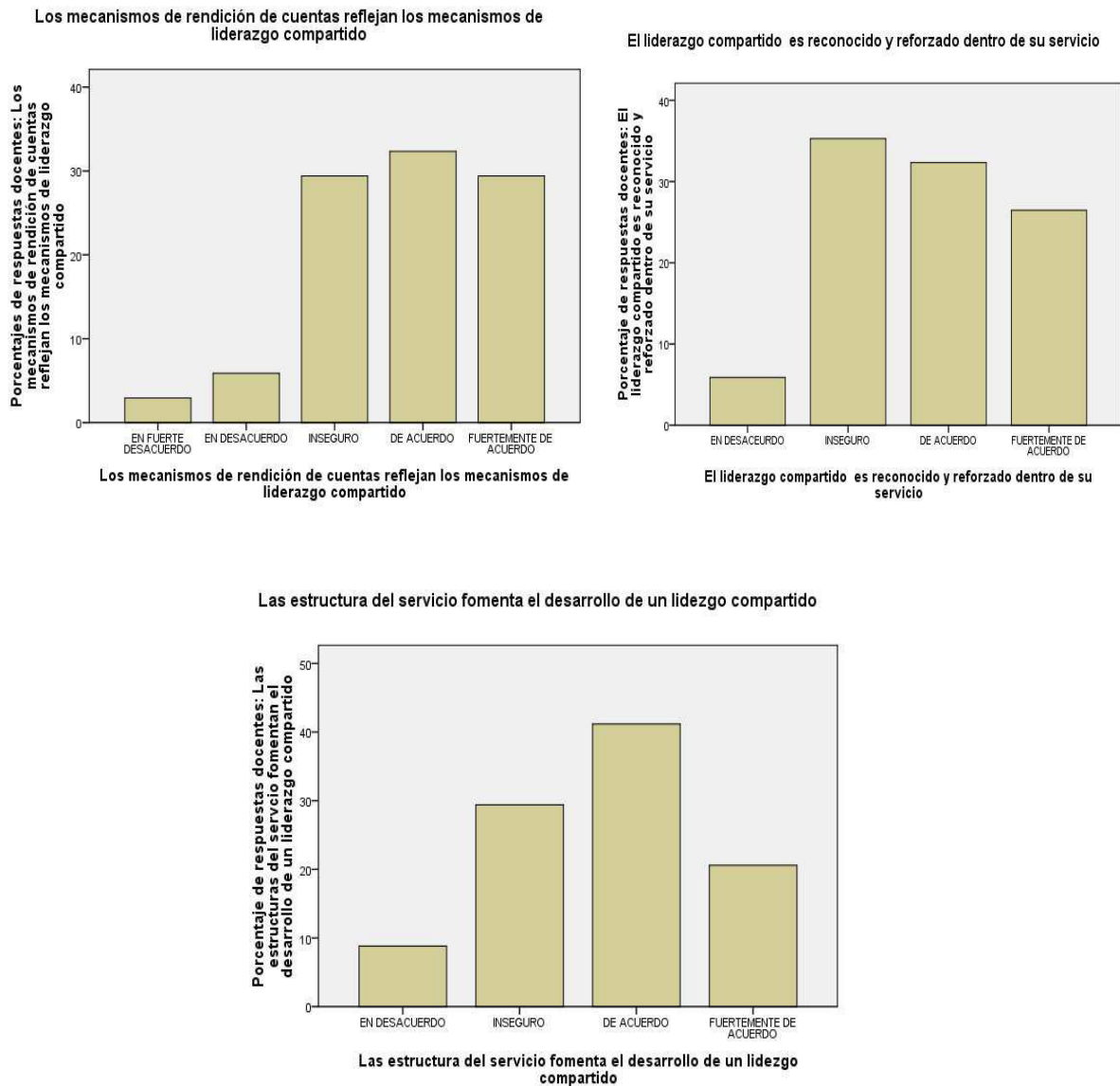
Figura 6: Distribución del liderazgo escolar.



Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a directivos y docentes de USAER.

En lo que respecta a **Reflejar el liderazgo compartido en el servicio** (Ver figura 7); el 38% de docentes considera que no se refleja el liderazgo compartido. El 41% de docentes muestra desacuerdo en que el liderazgo es reforzado dentro del servicio y el 38% concluye que las estructuras del servicio no fomentan el desarrollo de un liderazgo compartido. En esta categoría, el área de mejora se ubica en la necesidad de reforzar el liderazgo compartido.

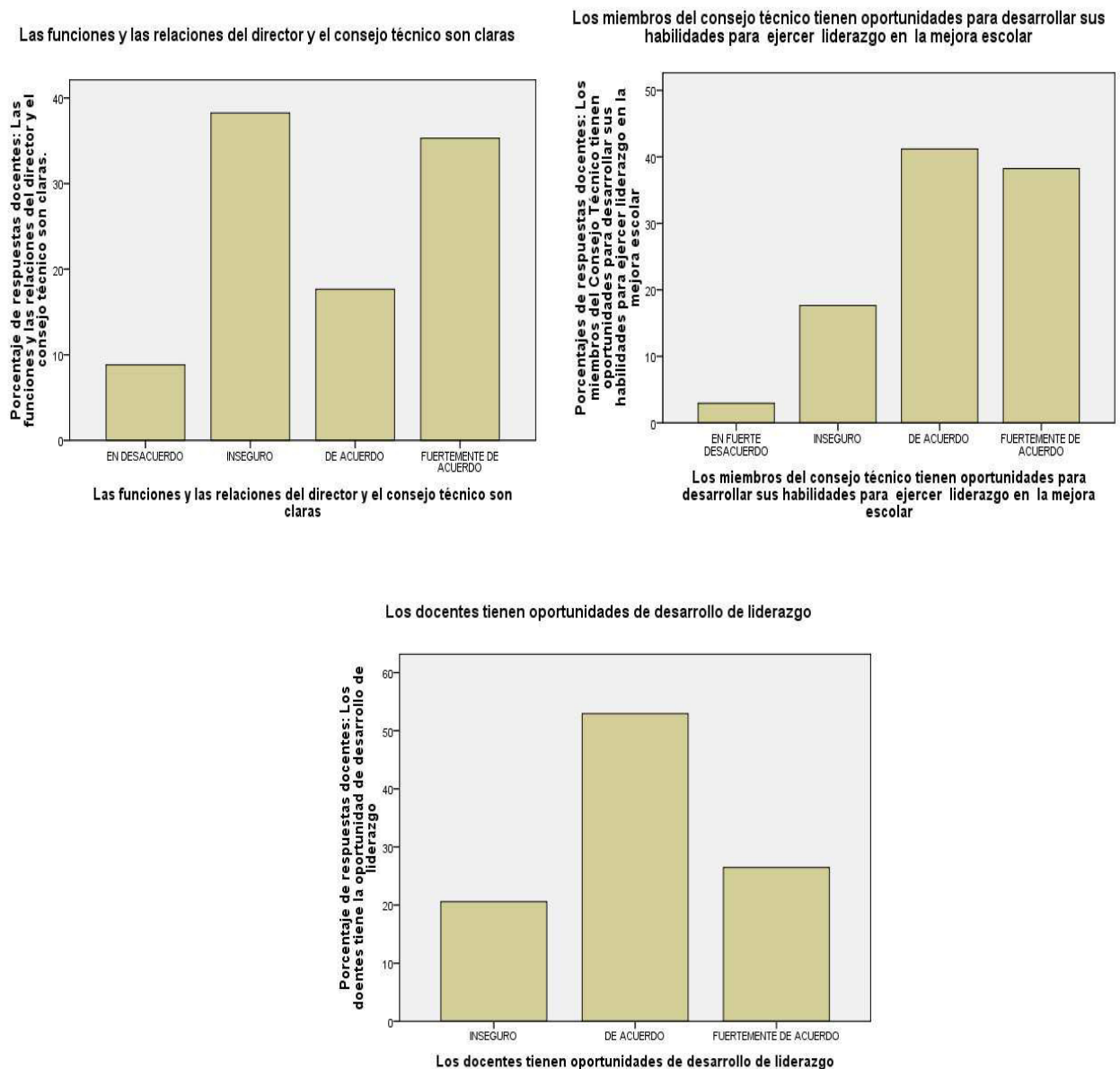
Figura 7: Reflejar el liderazgo Escolar en USAER



Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a directivos y docentes de USAER.

Por lo que se refiere al **Desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar compartido** (Ver figura 8), el 47% de los docentes advierte que no son claras las funciones y relaciones del directivo y del consejo técnico, el 20.6% manifiesta inseguridad para poder afirmar que se brindan oportunidades para ejercer un liderazgo compartido, mientras que el 20% de docentes consideran que no tienen oportunidades de desarrollo de liderazgo. Aunque los resultados en porcentajes son menores a la media; si se considera importante clarificar las funciones de directores y Consejo Técnico.

Figura 8. Habilidades de liderazgo en USAER



Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a directivos y docentes de USAER.

Los resultados analizados en la situación actual de los servicios de USAER, se encuentran ligeramente debajo de la media, sin embargo, es posible identificar las siguientes áreas de mejora.

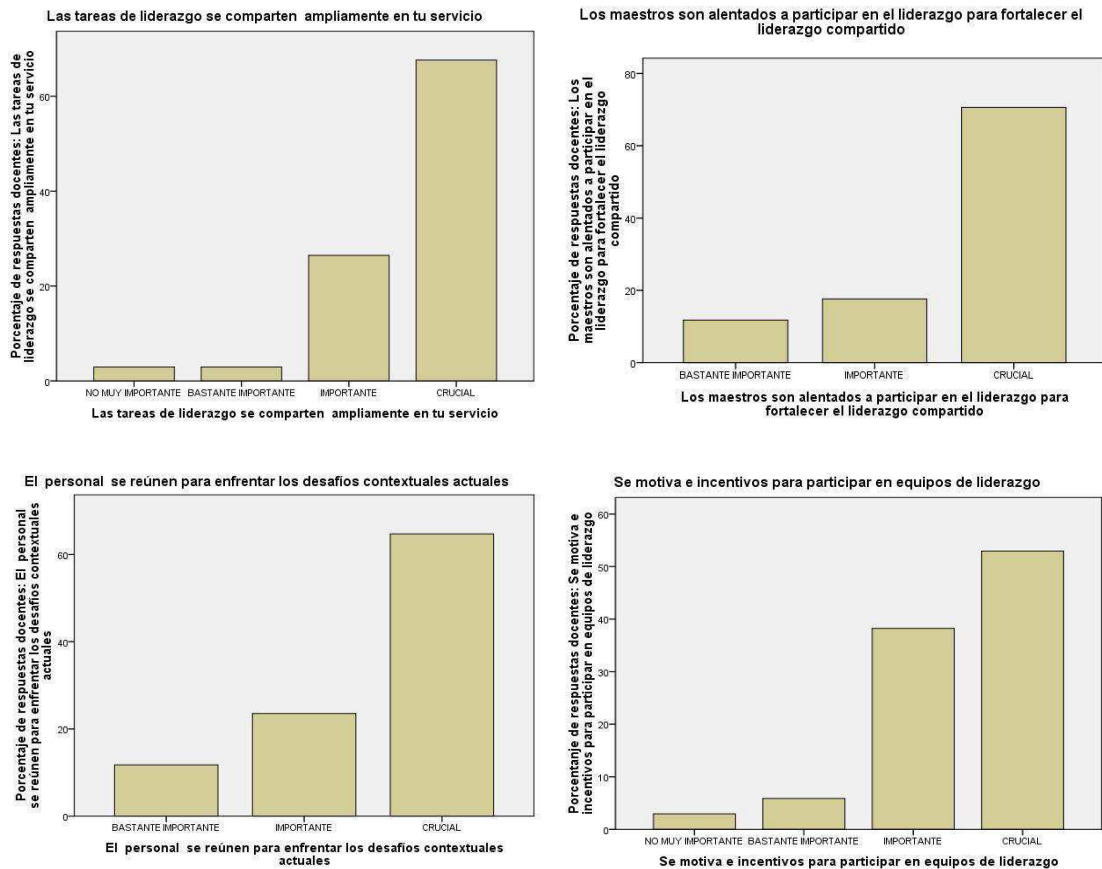
- Es necesario que el Consejo Escolar se reúna para enfrentar los desafíos contextuales actuales a partir de un liderazgo compartido.
- Las tareas de liderazgo deben compartirse ampliamente.

- Que el liderazgo compartido sea reconocido y reforzado dentro del servicio.
- Es necesario clarificar las funciones y las relaciones con el director y el Consejo Técnico.

Al contrastarlo con los resultados obtenidos en lo que respecta al futuro deseado, se obtuvieron inconsistencias ya que entre el 97% y 100% de los docentes en las tres categorías analizadas, consideran crucial distribuir el liderazgo, reflejarlo y desarrollar habilidades para un liderazgo compartido.

Con respecto al futuro deseado en la primera categoría: **distribución del liderazgo escolar** (Ver Figura 9) el 67% de los docentes coincide que es importante que las tareas de liderazgo se compartan; el 70% considera que los docentes deben ser alentados a participar para fortalecer el liderazgo compartido; el 64% del personal considera que deben reunirse para enfrentar los desafíos contextuales y el 52.9% manifiesta que es necesario que se motive e incentive a los docentes para participar en equipos de liderazgo.

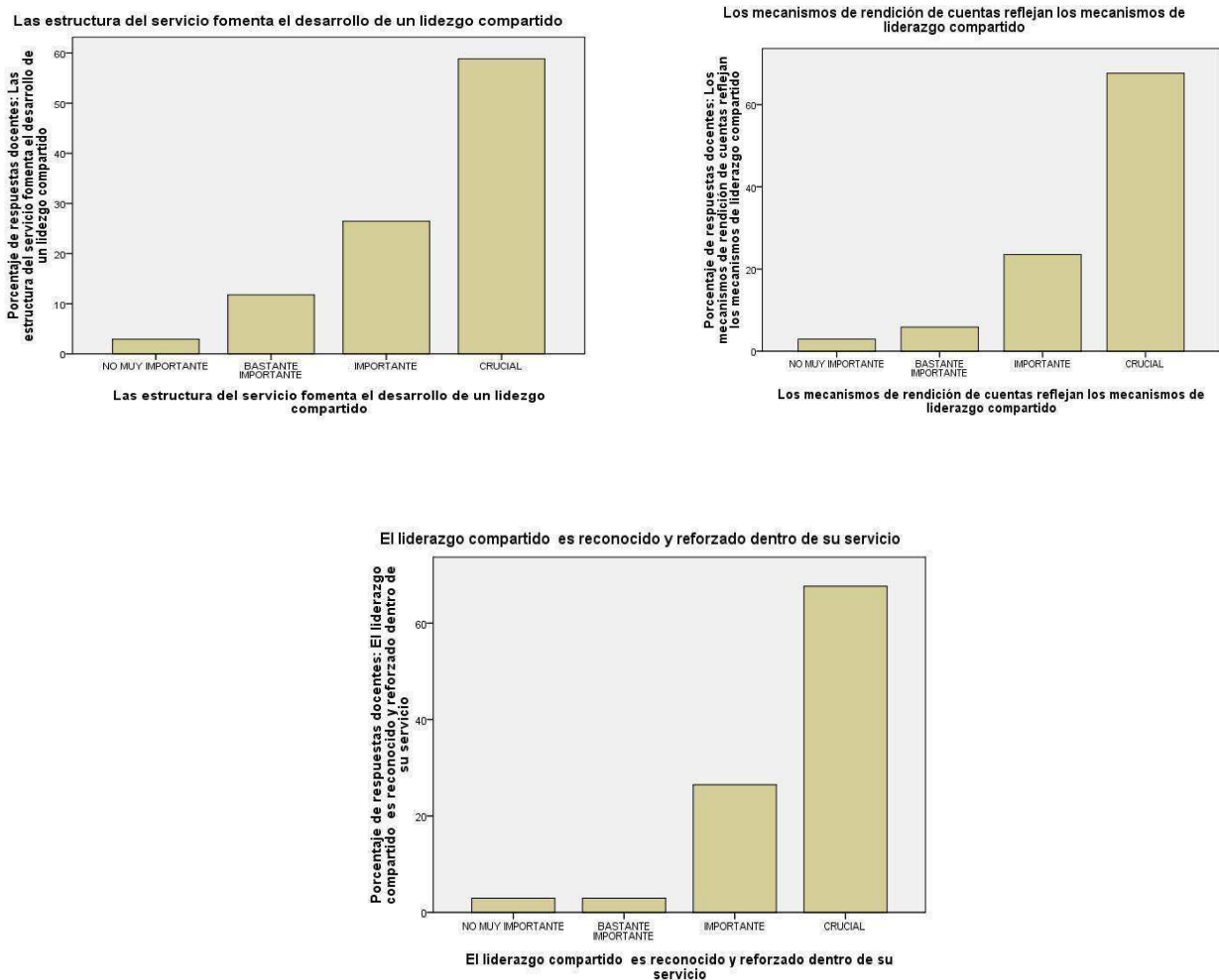
Figura 9: Futuro deseado. Distribución del Liderazgo escolar en USAER



Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a directivos y docentes de USAER.

En lo que respecta al futuro deseado, de la segunda categoría: **reflejar el liderazgo** (Ver Figura 10) el 58% de los docentes reconoce que es importante establecer la estructura para fomentar el desarrollo de un liderazgo compartido, el 67.6% considera que se deben definir los mecanismos que reflejen el liderazgo compartido en la rendición de cuentas y el 67.6% advierte que es necesario que el liderazgo compartido sea reconocido y reforzado en cada servicio.

Figura 10: Futuro deseado. Reflejar el liderazgo escolar en USAER

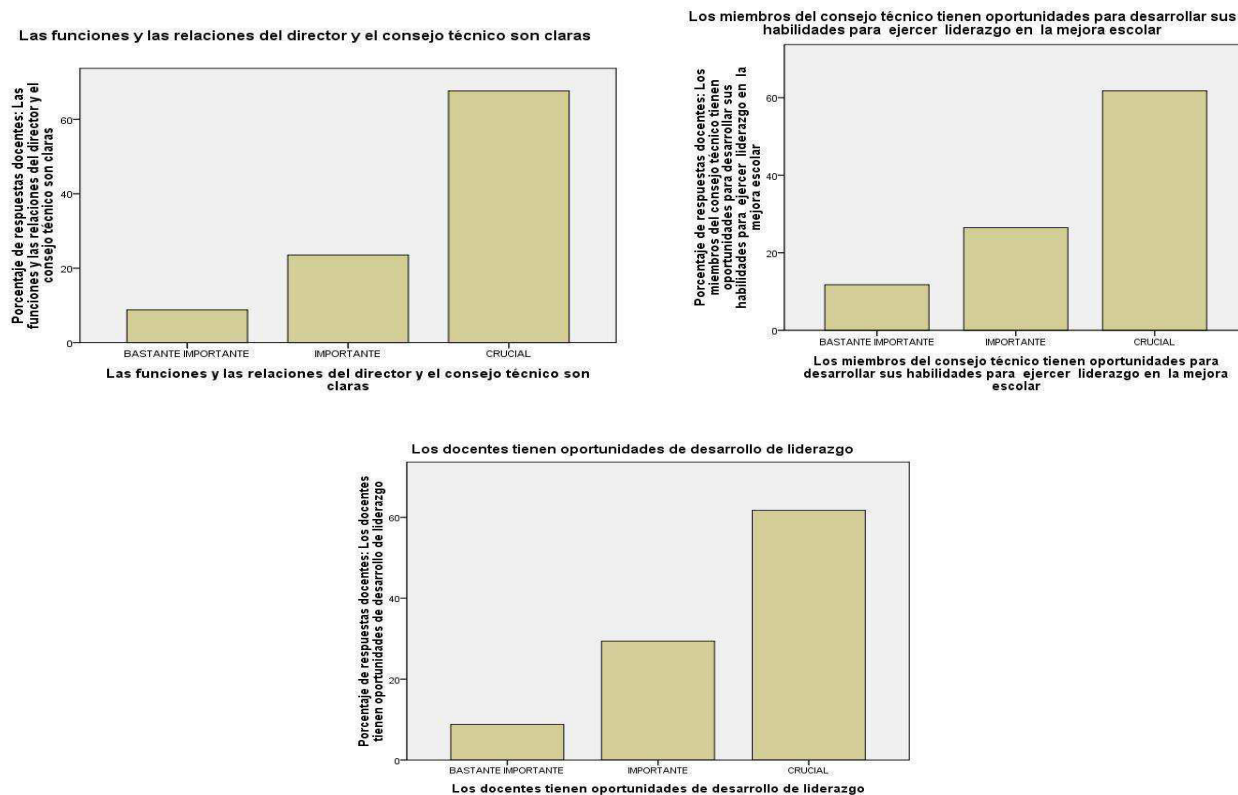


Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a directivos y docentes de USAER.

Con respecto al futuro deseado, en la tercera categoría: **desarrollar habilidades para un liderazgo compartido** (Ver Figura 11) el 67% de los docentes coincide en que las funciones y las relaciones del director y el consejo técnico deben ser claras. El 61.8% señala que es importante que se brinden las

oportunidades para desarrollar habilidades y ejercer un liderazgo compartido. Así mismo, el 61.8% manifiesta que se brinden las oportunidades a los docentes para desarrollar un liderazgo compartido.

Figura 11: Futuro deseado desarrollo de habilidades de liderazgo en USAER



Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a directivos y docentes de USAER.

Lo anterior revela que aún no existe un ejercicio de liderazgo compartido en los servicios de las USAER, de la Zona de Supervisión IV – 9; se habla de repartir tareas, llevar a cabo exposición de temáticas por cada uno de los integrantes de los equipo, entre otras; sin embargo esas acciones no son suficientes para afirmar que se desarrollan procesos de liderazgo compartido.

Establecer la coherencia entre lo que se lee, se dice y se hace es un proceso complejo; no se trata únicamente de repetir las bases teóricas que enmarcan en el quehacer del docente de educación especial, se requiere asumir una postura ética y sobre todo dar lugar a la acción. El desafío nuevamente, es entender el ejercicio y la práctica de un liderazgo inclusivo.

En lo que se refiere al liderazgo escolar compartido y al liderazgo inclusivo, los resultados indican que de las 15 respuestas obtenidas los docentes caracterizan en una sola frase el liderazgo compartido, refiriéndose con ello a: *“Delegar responsabilidades y una buena comunicación”*. *“Se trata de un trabajo contextualizado y colaborativo”*. *“Un trabajo que beneficie e impacte en la comunidad escolar a partir de la corresponsabilidad en las acciones y hacia un fin común”*. *“Decentraliza la toma de decisiones”*. *“Se involucran a todos los actores”*. *“Capacidades, actitudes y acciones que en su conjunto se logra un objetivo en común”*, *“Se reconocen habilidades y recuperan experiencias y aportaciones para enriquecer al equipo de trabajo”*, entre otras.

Algunas de estas respuestas se acercan a las características del liderazgo compartido; sin embargo Murillo (2010), refiere que las características de liderazgo compartido e inclusivo se identifican desde la creación de una visión compartida, cuando existe un desarrollo de las personas, se fortalece la cultura inclusiva, se fomenta la creación de comunidades de aprendizajes, se potencia el desarrollo de las culturas inclusivas y sus implicaciones, etc.

En otro orden de respuestas, se ubican las características del liderazgo compartido en repartir tareas, tal y como se observa en las siguientes frases: *“Cuando se da a cada miembro una responsabilidad específica”*, *“Trabajar de acuerdo a nuestra función para lograr un fin común, compartir tareas y responsabilidades”*, *“Asignación de tareas, participación activa del colegiado”*, *“Participación activa y comprometida, a metas comunes y acuerdos de diversas acciones de cada integrante”*.

Algunas características del liderazgo, mencionadas por González (2008), tienen que ver con el trabajo colaborativo y el ejercicio de valores compartidos, donde todos tienen la responsabilidad de generar prácticas entre las que se destacan: 1) la creación de una cultura de atención y valoración de la diversidad, 2) respeto a las diferencias transformándolas en un factor de aprendizaje y de enriquecimiento, en lugar de ignorarlas y tratar de anularlas. Como se puede observar, los docentes mencionan características diferentes, unos más cerca que otros en cuanto al concepto manejado por los autores antes citados.

En cuanto al liderazgo inclusivo, 34 docentes no contestaron la pregunta relacionada con este tipo de liderazgo; situación que se llevó al análisis con los directores quienes consideran que existe un desconocimiento del término. El liderazgo inclusivo escapa del esquema de interpretación de los docentes, por lo que refleja una falta de conocimiento y dominio del enfoque inclusivo.

Los directivos coinciden en que se debe incorporar al liderazgo compartido el enfoque inclusivo, por ser parte de la misión de los servicios de USAER, convirtiéndose en un tema que requiere ser revisado.

1.3.2.2 Resultados Etapa 2.

Eje de reflexión liderazgo compartido.

En lo que se refiere al proceso de autoevaluación de los directores, realizado a través de una lista de cotejo (Ver Anexos, Cuadro D), con el propósito de identificar las áreas de mejora de la función directiva, se identifica lo siguiente:

Es necesario recordar que para poner en práctica y desarrollar el liderazgo compartido, el director debe poseer ciertas habilidades y conocimientos; en el MGEE se establece que "...el liderazgo conlleva la dirección, el rumbo o timón de la organización, por lo tanto no solo se refiere al manejo de la autoridad, el liderazgo directivo debe compartirse o distribuirse entre los actores escolares a partir de sus habilidades, conocimientos y actitudes favorables a los procesos de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación" (MGEE, 2010:88). Por lo tanto, los directores deberán encaminar las acciones y buscar los medios necesarios para que el liderazgo compartido pueda ser una realidad en los servicios de USAER.

Al aplicar la lista de cotejo, el 50% de directivos refiere no identificar las características del liderazgo compartido; el 25% considera poseer las habilidades para el desarrollo de un liderazgo compartido, tales como mantener una visión institucional, sustentar su planeación en ella, y comunicarse de manera efectiva.

Así mismo, 33% de directivos refiere mantener actitudes que les permitan establecer relaciones de apoyo entre colaboradores y una comunicación efectiva bajo propósitos institucionales. Por su parte, 83% refieren propiciar relaciones horizontales; sin embargo es importante recordar los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario donde se reporta que el 64% del personal de USAER sugiere que el Consejo Escolar sea un punto de reunión donde realmente se fomenten actitudes de apoyo y de horizontalidad en las decisiones, todo esto a partir de un liderazgo compartido. Adicionalmente, el 100% de los docentes consideran entre importante, bastante importante y crucial clarificar las funciones del director y del Consejo Técnico, así como brindar oportunidades para el desarrollo de un liderazgo compartido.

Ante estos resultados, se determinan como áreas de mejora: a) identificar las características del liderazgo compartido, b) establecer relaciones de apoyo entre colaboradores y c) una comunicación efectiva bajo propósitos institucionales.

La propuesta de intervención, por tanto, deberá permitir que aquellos directores que requieren fortalecer sus competencias puedan recibir orientación, retroalimentación y apoyo de sus colegas que consideran poseer dicha competencias, así mismo fortalecerlas para quienes no las han desarrollado.

1.3.2.3 Resultados Etapa 3.

Reflexión con directores a partir de la retroalimentación de los resultados.

De acuerdo con los principios de la investigación-acción, fue necesario la presentación de los resultados a directores, como parte del compromiso establecido que consistía en realizar una presentación pública a Directores y a la Supervisión de la Zona IV – 9, para poder identificar la problemática referida.

El análisis de los resultados en conjunto con los directores se hizo a partir de un cuestionario de preguntas abiertas y de la estrategia enseñanza reflexiva (Ver anexos cuadro C), obteniéndose lo siguiente:

El personal no tiene claridad conceptual, ni de las características ni de las implicaciones del liderazgo escolar compartido. Entre las causas que se mencionan: *“Cuesta trabajo romper la mirada centrada en una persona”*; *“no solo se centran las características del liderazgo escolar hacia la figura del director, si no que no hay un compromiso para asumir corresponsablemente las tareas” [sic]*; *“se requiere realizar una práctica reflexiva de nuestras acciones junto con todos los docentes”*.

Lo anterior, permite concluir que existe conocimiento sobre el tema, sin embargo, es necesario retomar los elementos que enmarcan el liderazgo desde el modelo de gestión estratégica, vinculándolos con el modelo para los servicios de USAER así como con el enfoque inclusivo, ya que se reconoce en el discurso pero no se pone en la práctica. No se puede afirmar la existencia de algo que no está presente.

Es necesario vincular aspectos conceptuales hacia la práctica directiva y de los equipos de trabajo, plantear estrategias a través de la reflexión de la práctica para que se reconozca el liderazgo compartido con un enfoque inclusivo en las acciones cotidianas.

1.3.3 Análisis de los resultados generales del diagnóstico.

Como ya se señaló, la recolección y análisis de datos se llevó a cabo en dos momentos: el primero en el Centro de Atención Múltiple No. 82 donde se inició el proceso de diagnóstico, no lográndose concluir, en virtud de la solicitud de cambio de adscripción. El segundo, en los Servicios de USAER adscritos a la Zona de Supervisión IV - 9, ambos servicios pertenecientes a la Dirección de Educación Especial.

A partir del segundo momento, se concreta el diagnóstico lo cual permitió formalizar el proyecto de intervención a partir de los siguientes resultados:

En cuanto al concepto que se tiene sobre “líder”, en ambos servicios aún se concibe la idea de *líder centrado en una persona*. Ejemplos:

“puede haber varios líderes, pero en la realidad, en las instituciones se ha concebido al director como líder.”

“...solo se centran las características de liderazgo escolar hacia la figura del director”.

Los resultados permiten ver que, se relaciona la función directiva con las acciones de dirigir, proyectar, organizar, decidir y evaluar los procesos junto con las estrategias de una organización. Así mismo, aún se concibe la idea de que es el director el que sabe y el que decide; la persona que debe, tiene, posee, marca, coordina, y además es responsable del ambiente o clima escolar.

Por otra parte, las causas y los obstáculos para el ejercicio del liderazgo se perciben en la no existencia de programas ni propuestas para el desarrollo de habilidades enfocado a forjar líderes; la insistencia de contar con información precisa sobre el concepto, características y habilidades para ser líderes; por tal motivo el liderazgo se ejerce en los servicios como se cree conveniente, es decir, retomando algunas de las frases de los entrevistados: *“Digo que lo hago pero no muestro evidencias de ello, esto ocurre cuando no hay condiciones para realizarse”, “escapar de la responsabilidad de decidir y comprometerse, eso crea impotencia”, “eso es imposible de llevarse a cabo en las condiciones en que laboramos”.*

De lo anterior se desprende que uno de los principales obstáculos para el ejercicio de un liderazgo compartido con enfoque inclusivo son los hábitos, actitudes, costumbres y tabúes. Tal y como lo refiere una de las docentes:

“La barrera más fuerte es el hábito, estamos habituados a determinadas cosas, estamos inmersos en una cultura en la que tenías a un padre todo poderoso, una mamá que marcaba y dictaba cuáles eran

las reglas de la casa, estábamos en una escuela donde el profesor era el amo y señor de las aulas, y cuando hiciste la carrera laboral, donde tienes un jefe y en el jefe recae la responsabilidad, entonces, existe un sentido cómodo del trabajo en que si no me dicen no lo hago, si no me lo preguntan no me lo contesto, y poco participativo, acabar con esas costumbres, tabúes, hábitos, sería la barrera principal”¹⁵.

Sin embargo, no se puede hablar de liderazgo compartido sin sortear ese obstáculo, ya que implica acciones que solo pueden realizarse con los otros, en un trabajo colectivo, responsable y de pertenencia, entendiendo un proyecto como algo que no le corresponde solo al director, sino a todos los implicados, dando prioridad “al hacer en colaboración”.

En lo que respecta al análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario para CAM y para los servicios de USAER a través de un cuadro comparativo (Ver cuadro 3) en el que se reporta el análisis de la instrumentación: sobre el concepto, las habilidades y el reflejo del ejercicio del liderazgo escolar compartido, se considera que algunos de los miembros de estos grupos de trabajo, deben abandonar prácticas individuales, reunir capacidades, conocimientos y experiencias, imprimiendo sin lugar a dudas el enfoque inclusivo; en el entendido de que los servicios de USAER tienen, entre sus tareas primordiales, apoyar a la escuela regular en donde se pone de manifiesto la filosofía de colaboración lo que implica la corresponsabilidad con la escuela, en las aulas y con las familias; bajo los principios de la educación inclusiva, entre ellos el ejercicio de los valores e intereses por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y dignidad de los individuos, en el reconocimiento de la diversidad como riqueza; de esta manera, el apoyo se convierte en un recurso para hacer posible “la constitución de ambientes sensibles a la diversidad, al fortalecerse la base de un compromiso compartido. “Un apoyo basado en la colaboración se convierte en un escenario social donde se promueven los valores de interdependencia, reciprocidad y solidaridad, siempre que los procesos de interacción y toma de decisiones sean plenamente participativos y democráticos” (MASEE, 2011:130-131).

Por lo tanto, las prácticas de gestión académica y pedagógica, deben estar sustentadas en el enfoque y principios de la inclusión. De igual modo lo debe estar el liderazgo inclusivo, el cual parece desconocido, entre el personal directivo y docente de los servicios de CAM y USAER, considerando que a partir de las dificultades se encuentran las posibilidades.

¹⁵ Testimonio docente del CAM.

Cuadro 3. Comparativo entre los servicios del CAM 82 y USAER de la Zona IV – 9

SITUACIÓN ACTUAL					
Distribuir el liderazgo		Reflejar el liderazgo		Desarrollar habilidades para el liderazgo	
CAM	USAER	CAM	USAER	CAM	USAER
66.7% considera que las tareas de liderazgo deben compartirse ampliamente. El 66%. Indica que se requiere de motivación e incentivos para participar en el liderazgo compartido.	41.2% señala que las tareas de liderazgo deben compartirse ampliamente. El 64%. Manifiesta que el Consejo Técnico no se reúne para enfrentar los desafíos contextuales actuales, a partir de un liderazgo compartido.	El 86% refiere la necesidad de brindar oportunidad para el desarrollo de liderazgo compartido.	El 41%.menciona que liderazgo compartido debe ser reconocido y reforzado dentro del servicio.	El 86.7% considera que es necesario definir la estructura del servicio donde se fomente el desarrollo de un liderazgo compartido.	El 47%. Señala la necesidad de precisar las funciones y las relaciones con el director y el Consejo Técnico.
FUTURO DESEADO					
CAM			USAER		
El 93% de los docentes coinciden en la importancia de distribuir las tareas, y reflejarlo en la rendición de cuentas. El 86% consideran que se deben desarrollar habilidades del liderazgo compartido.			Entre el 97% y 100% de los docentes coinciden en que es necesario distribuir las tareas de liderazgo, reflejarlo en las tareas cotidianas del servicio y desarrollar habilidades para compartir el liderazgo.		

Por otra parte, los resultado cuantitativos, permitieron identificar áreas de mejora, diferentes para cada servicio, por tratarse de estructuras diferentes, contextos y áreas de intervención totalmente diversas, aunque con un mismo modelo de gestión a partir de la planeación estratégica y un mismo análisis de reflexión. En el CAM como componente del MGEE “liderazgo compartido”, donde se sugiere su evaluación con el estándar 6 “liderazgo efectivo” y en las USAER como eje de reflexión “liderazgo compartido”. (MGEE, 2010: 22).

Para el CAM las áreas de mejora, en orden de prioridad con respeto al porcentaje obtenido, consisten en:

1. Definir la estructura del servicio donde se fomente el desarrollo de un liderazgo compartido. (86.7%)
2. Brindar oportunidad para el desarrollo de un liderazgo compartido. (86%)

3. Compartir las tareas de liderazgo ampliamente. (66.7%)
4. Motivar e incentivar para participar en el liderazgo compartido (66%)

Para USAER las áreas de mejora son:

1. Reunir al Consejo Técnico para enfrentar los desafíos contextuales actuales, a partir de un liderazgo compartido. (64%)
2. Precisar las funciones y las relaciones con el director y el Consejo Técnico. (47%)
3. Compartir las tareas de liderazgo ampliamente. (41.2%)
4. Reconocer y reforzar el liderazgo compartido dentro del servicio. (41%).

En contraste con las direcciones futuras enmarcadas por los docentes se perciben múltiples necesidades para distribuir, reflejar y desarrollar habilidades de líderes inclusivos. Ante los presentes resultados siempre surgen diversos cuestionamientos, entre ellos las condiciones contextuales de cada servicio, las formas en que son dirigidos por cada director, lo dicho y lo no dicho... y la pregunta fundamental ¿Es posible un liderazgo compartido con enfoque inclusivo en los servicios de USAER?

1.3.4 Planteamiento del Problema.

El interés manifestado por la comunidad directiva de la Zona de Supervisión IV - 9 sobre el tema de liderazgo se convierte en un reto lo suficientemente importante y significativo para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en los servicios de USAER, lo que implica enfrentar las siguientes problemáticas:

- El desconocimiento conceptual sobre el liderazgo inclusivo.
- Se carece de información sobre las características y habilidades del liderazgo compartido y su relación con el liderazgo inclusivo en la gestión pedagógica de los directivos y docentes.
- Las actitudes no contribuyen al desarrollo de un liderazgo compartido con enfoque inclusivo.
- Se desconoce una metodología de trabajo que conduzca a un liderazgo compartido.

Por todo lo anterior la pregunta central de intervención es: **¿De qué manera se puede establecer una estrategia basada en el desarrollo de los conocimientos, las actitudes y procedimientos para favorecer compromisos compartidos que contribuyan en las prácticas de liderazgo inclusivo entre directores y docentes de USAER?**

Para los servicios de USAER, es necesario establecer un plan de mejora de sus procesos y resultados educativos a partir de un liderazgo compartido con un enfoque inclusivo, por ser una de las tareas fundamentales el aproximarse al desarrollo de escuelas inclusivas.

Cabe señalar que la intervención se llevó a cabo con los Directores de los Servicios de USAER como parte de los retos que se plantean para el desarrollo de liderazgo en la Zona de Supervisión; es decir, la promoción de nuevos significados sobre liderazgo en las USAER; un sentido compartido de comunidad inclusiva donde se vea reflejado el ejercicio del liderazgo que se promueve, así como el desarrollo de habilidades y actitudes que posibiliten el cambio. A partir de la premisa de que los líderes escolares influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes quienes a su vez moldean la práctica en el salón de clase y el aprendizaje de los estudiantes, se puede pensar que un liderazgo escolar compartido con un enfoque inclusivo favorece ambientes abiertos a la diversidad.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

2.1 El concepto de liderazgo.

El sistema educativo nacional plantea la necesidad de construir una nueva forma de gestión escolar donde se incluya, como uno de sus elementos centrales, un nuevo estilo de liderazgo, no solo para el personal directivo, sino para toda la organización escolar.

Murillo (2006:175) refiere que existen muchos estudios relacionados con el tema de liderazgo desde diferentes enfoques epistemológicos, mismos que abordan el asunto de liderazgo académico, entre ellos menciona: i) el enfoque poder – influencia, ii) el enfoque de rasgos, iii) el enfoque de comportamientos, iv) el enfoque situacional y v) el enfoque integrativo. Así mismo, identifica diferentes modelos educativos; las propuestas “clásicas” de liderazgo instructivo, surgido de la línea de Eficacia Escolar como el liderazgo transformacional, ligado al movimiento de mejora de la escuela, donde se han propuesto formulaciones tales como las de liderazgo sostenible, el sistémico, el distribuido, el liderazgo para el aprendizaje o inclusivo. Este último destaca la importancia de un liderazgo que facilite la participación y el desarrollo de la comunidad y, con ello, la creación de escuelas inclusivas.

Sin embargo, para el estudio que nos ocupa como principio teórico se enunciarán solo las características de algunos tipos de liderazgo que anteceden a un liderazgo inclusivo, considerando la necesidad de conceptualizarlo, en el sentido de construcción de ideas abstractas a partir del conocimiento que se tiene sobre el tema.

Iniciemos recordando al *liderazgo transaccional* (Pírela, et al. 2006) que se caracteriza por presentar a un líder que guía a sus seguidores al logro de metas establecidas, clarificando los roles y tareas requeridas para el cumplimiento de éstas; el factor fundamental es la recompensa contingente a los resultados y la administración por excelencia. El *liderazgo transformacional* es aquel que motiva a sus seguidores a hacer más de lo que originalmente se esperaba de ellos, amplía y cambia el interés de los seguidores generando una visión, propósitos y una misión compartida para el grupo, éste tiene una clara visión de los propósitos a futuro; algo que caracteriza a este tipo de líder es el carisma, la motivación intelectual o aspiración y la consideración individual.

Otro estilo de liderazgo es el *distribuido* propuesto para las escuelas eficaces al igual que el liderazgo transformacional, según las aportaciones de Juando (2010) en su informe sobre liderazgo distribuido y educación retoma las aportaciones de Benett (2003) quien propone tres elementos indispensables:

- 1) El liderazgo como producto de actividades concertadas y conjuntas más que la suma de acciones individuales, 2) atribuirle al liderazgo la propiedad emergente de un grupo o red, los actos de liderazgo pueden ser iniciadas por un grupo de personas, le corresponde luego a los otros adoptar y mejorar dicho acto para las circunstancias locales, 3) posee un efecto sinérgico donde el resultado es superior a la suma de las partes. Dichas características las ubicamos en el estándar 13 propuesto en el Modelo de Gestión Estratégica, es decir, la formación de redes de aprendizaje que, ubicado en un ámbito escolar, se reflejaría en las redes escolares.

Murillo (2006) en su investigación sobre liderazgo para la inclusión escolar, tras la revisión teórica realizada, destaca aportaciones de David Hopkins y Champan quienes reconocen que tanto el liderazgo transformacional como el distribuido, son centrales para el éxito de las escuelas en contextos desafiantes o con serios problemas, principalmente en las primeras fases de procesos de mejora, brindando la posibilidad de sostener el cambio en las escuelas. Por lo tanto, se estaría sugiriendo que pueden combinarse diversos estilos de liderazgo para dirigir una escuela.

De igual forma Essomba (en Hurtado, 2012) se refiere al liderazgo inclusivo y distribuido, ambos de vital importancia para gestionar la diversidad de nuestras escuelas. Define el liderazgo inclusivo como un liderazgo donde el líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos, también debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, orientando la transformación hacia el entorno social.

Gómez, H. I. (2012: 28) en su documento “La dirección escolar para la inclusión escolar” retoma las aportaciones de Ryan (2003, 2006), quien refiere que el liderazgo inclusivo apoya la idea de liderazgo distribuido, colaborativo o democrático, como un proceso colectivo en el que cada uno es incluido. Señala que un error presente en las escuelas, que dificulta la inclusión, radica en una visión individualista del liderazgo, una tendencia ligada a entender que este último está ligado a individuos particulares que ocupan una determinada posición formal en la organización, que actúan de un determinado modo y sentido, a los que se les supone capacidad de influir en los demás y de los que se esperan grandes cosas. Considerada por el autor como una “visión heroica del liderazgo” que pasa por alto que grupos de personas que trabajan juntas influyen más en lo que ocurre en las escuelas que un

solo individuo, imposibilita ver este proceso de modo colectivo e inclusivo, en el que están implicados todos los miembros de la escuela.

Por otro lado Rodríguez-Molina (2011) define el liderazgo pedagógico como aquel que desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de éstas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos. En el liderazgo de las escuelas eficaces y que mejoran, los líderes se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje; el foco está centrado principalmente en la gestión de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes.

Ciertamente las aportaciones de los autores hacen énfasis en que una sola persona no puede llevar el peso de una organización y marcan la tendencia del liderazgo compartido, con un tipo de gestión que considere las potencialidades humanas y la diversidad de las mismas, un trabajo de aprendizaje mutuo, dejando a un lado las relaciones de poder, es decir, distribuir el poder con actitudes hacia el otro con base en el reconocimiento y la valoración, además de adquirir un compromiso con los valores éticos e inclusivos.

Considerando estas aportaciones en la reforma educativa se destaca el liderazgo como “un 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 actores educativos...” (SEP: 2009:59)

Así mismo, en la reforma educativa se plantean nuevas tendencias para el liderazgo, es decir éste ha de convertirse en el factor clave para la atención a la diversidad además de ser un proceso de responsabilidad de todos en el centro educativo, con un carácter democrático, principal característica del liderazgo inclusivo, que no puede limitarse únicamente a los cargos directivos, de tal manera que el maestro y la práctica docente serán agentes fundamentales en la intervención educativa. (SEP, 2008:18).

Desde el Modelo de Gestión Estrategia (SEP, 2009:22) se hace mención de un liderazgo efectivo, el cual se caracteriza por la forma en que el director organiza y orienta a los docentes hacia la buena enseñanza a fin de que los alumnos aprendan; el director mantiene objetivos consensados y plasmados en un planeación estratégica, misma que mantendrá para ser lograda en tiempo y forma a través de un equipo incluyente.

Por lo tanto, el rol del líder o de los líderes escolares asume un especial protagonismo a la hora de promover y establecer las condiciones necesarias para desarrollar estos procesos de inclusión; liderazgo que debe ser llevado a cabo tanto por las personas que tengan formalmente esta responsabilidad, es decir, el director, pero también por un colectivo que trabaje colegiadamente, que tome y comparta iniciativas, responda y construya ideas e ideales para la equidad (Murillo: 2010: 169-186).

Sin embargo, Mijares et al. (2008) ya señalaban la importancia de crear líderes en valores dándole el significado de educar y formar en actitudes. Deben ser personas abiertas al cambio y comprometidas con su crecimiento personal. Las actitudes que deberán desarrollar son: empatía, disposición a colaborar, ayuda mutua, compromiso, receptividad, autenticidad, creatividad, autocrítica, sensibilidad, constancia, autodeterminación, honestidad y equidad.

Ahora bien, es necesario construir, además de un liderazgo transformacional, distribuido y pedagógico, un liderazgo inclusivo definido este último por Ma. Teresa González (2008) de la siguiente forma: “Un liderazgo para la inclusión escolar ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral¹⁶”. Por ende, se requiere de responsabilidad de todos en el centro educativo que no puede limitarse únicamente a los cargos directivos, aunque éstos desempeñen en el centro un papel clave.

Desde el Modelo para la Atención de los Servicios de Educación Especial se pone en el escritorio al liderazgo compartido como un eje de reflexión para la autoevaluación de la USAER. “El liderazgo compartido” descrito como aquel que transforma la gestión al asumir una cultura de autoformación e introspección hacia sus propias experiencias, permite el trabajo en equipo, y la práctica de una buena comunicación; desarrolla una adecuada visión y planeación institucional, se apoya entre colaboradores y promueven la libertad de acción al establecer relaciones horizontales¹⁷.

¹⁶ En una interesante reflexión, Doyle y Doyle (2005) invitan a pensar en la inclusión de los alumnos con discapacidad como un buen camino para que los líderes democráticos logren desarrollar escuelas equitativas y con una fuerte impronta de justicia social, es decir, democráticas. Desde esta perspectiva, la inclusión no sólo sería un fin en sí mismo, sino que además aparece entendida como un medio para alcanzar el desarrollo de un liderazgo y una escuela democrática.

¹⁷ Presentación Power Point, diciembre 2012. Proceso de Atención para los Servicios de USAER.

En explicaciones previas, se destacó que el personal o los integrantes de los servicios de Educación Especial, tienen entre sus tareas primordiales poner de manifiesto la filosofía de colaboración en la escuela, en las aulas y con las familias; bajo los principios de la educación inclusiva, entre ellos el ejercicio de los valores e intereses por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y dignidad de los individuos. El reconocimiento de la diversidad como riqueza se convierte en un escenario social donde se promueven los valores de interdependencia, reciprocidad y solidaridad, siempre que los procesos de interacción y toma de decisiones sean plenamente participativos y democráticos” (MASEE: 2011: 130 - 131). Por lo que se requieren líderes facilitadores de la inclusión.

2.2 Líderes facilitadores de la inclusión. (Características de liderazgo compartido con enfoque inclusivo).

Una vez más se evoca la idea de que el liderazgo compartido con enfoque inclusivo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianidad del centro caracterizado por el trabajo compartido, lo que implica necesariamente reunir capacidades, conocimientos, experiencias, prácticas y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que plantean exigencias mayores a lo que los individuos aislados pueden realizar.

De acuerdo con las aportaciones de Murillo (2006), una de las características del liderazgo compartido es contribuir al desarrollo de pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas que no están ligadas únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordadas con la comunidad educativa en su conjunto. Siguiendo las palabras de Ma. Teresa González (2008) hay una característica del liderazgo ejercido en las escuelas que logran la inclusión, y ésta radica en el énfasis que se realiza sobre el enfoque de liderazgo democrático y participativo.

Es importante, como señala acertadamente la autora: “generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia, el reto del liderazgo que se despliegue en el centro escolar.” (González: 2008:14).

Al reflexionar sobre las contribuciones de González y Murillo, se concluye que las características de los líderes que guían la inclusión tienen que ver con dirigir un trabajo compartido donde se conjugan capacidades, perspectivas y expectativas o prospectivas con la visión de resolver problemas dentro de un contexto.

Además, los autores consideran el liderazgo participativo por medio del cual se establecen dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, empero se promueven prácticas de valores y principios ligados a la inclusión: interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales.

Es decir, la instauración de una cultura para la inclusión es clave para el trabajo colaborativo, de modo que los servicios que intenten crear una comunidad donde todos los involucrados, especialmente los estudiantes, son valorados, ya que requieren de un liderazgo que sea significativo y capaz de distribuirse, reforzando el sentido de comunidad y de confianza mutua. “El rol del líder o de los líderes escolares asume un especial protagonismo a la hora de promover y establecer las condiciones necesarias para poder desarrollar estos procesos de inclusión; liderazgo que debe ser llevado a cabo tanto por las personas que tengan formalmente esta responsabilidad, pero también por un colectivo que trabaje colegiadamente, tome y comparta iniciativas, responda y construya ideas e ideales para la equidad”. (Pont, 2009:183).

Las aportaciones de Leithwood (2005) sitúan las prácticas de aquellos líderes que fomentan y consiguen una escuela inclusiva, resaltando las siguientes características:

- a) Identifican y articulan la visión de la escuela. Los líderes tienen esta visión y saben comunicarla, entusiasman a la comunidad educativa y puede tomar las decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad, es tener una visión crítica respecto a la escolarización, de tal forma que esta perspectiva permita a los líderes identificar prácticas escolares que ayuden a superar la injusticia y la inequidad.
- b) Permiten el desarrollo de las personas, potencian actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente, de los docentes. Esta es la idea básica del denominado “liderazgo pedagógico” entendido como la posibilidad de generar oportunidades para el

desarrollo, organizando actividades de formación, facilitando la asistencia a actividades externas, proporcionando recursos e información, generando debates sobre enseñanza y educación, etc.¹⁸

- c) Fortalecen la cultura escolar inclusiva. A través de prácticas orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes y valores compartidos; forjar valores, creencias y actividades que contribuyen a lograr una escuela de todos, con todos y para todos.

El elemento básico en la creación de la cultura escolar inclusiva es la necesidad de tener, demostrar y generar altas expectativas, lo que puede ayudar a los miembros de la comunidad escolar a asumir que las expectativas prefijadas son alcanzables y a comprometerse con las mismas.

- d) Se centran en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los directores más exitosos en las escuelas inclusivas mantienen su atención prioritaria en mejorar la enseñanza, las prácticas de aula y ayudar a los docentes a desarrollar mejor su trabajo.
- e) Fomentan la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. Otro elemento característico de los líderes eficaces en contextos inclusivos es su énfasis en promover un sentido de comunidad entre todos los miembros de la escuela: estudiantes, docentes y familias. Las comunidades profesionales de aprendizaje estimulan el desarrollo de capacidades pedagógicas de los docentes, refuerzan la coherencia del programa de estudios y aumentan el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes.
- f) Promueven la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias; desde esa lógica, los líderes que ayudan a las familias a desarrollar culturas educativas fuertes defienden una educación sólida, generando la creación de lazos fructíferos de colaboración entre las familias, la escuela y los servicios de apoyo escolar.

¹⁸ En este punto, la investigación de McColl-Kennedy y Anderson (2002) apunta a que la atención personal de un líder hacia los docentes incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y, con ello, aumenta de forma indirecta el rendimiento de los docentes.

Los líderes aportan un referente adecuado; ellos deben ser los primeros en preocuparse por su propio desarrollo personal y profesional. Otra característica importante del líder para la inclusión es su capacidad para motivar a la comunidad, haciendo uso del poder de los elogios, involucrando a todos en la toma de decisiones, dando autonomía profesional. Se usa el desarrollo profesional constante para lograr, mantener y aumentar la motivación de los profesores.

g) Expanden el capital social de los estudiantes. El capital social se entiende como los “activos” (conocimientos, información, normas, valores) adquiridos por las personas a través de sus familias y sus relaciones con los demás. En la escuela, algunos alumnos tienen acceso limitado a los activos del capital social y otros difieren en sus activos de los que la escuela espera. Las aportaciones del autor señalan que los líderes educativos exitosos ayudan a los estudiantes a hacer uso de su capital social y a incrementarlo, de esta forma aumentan sus posibilidades de éxito académico.

Tratar las características de un líder que comparte y que asume el enfoque inclusivo requiere de muchas exigencias, pero tiene un comienzo, se debe comenzar con uno mismo “construirme como líder” para poder impulsarlo hacia los demás. Un líder inclusivo se acerca al otro, trabaja con el otro, lo reconoce, le importa, lo ayuda a crecer, pero sobre todo le implica hacer de la inclusión una filosofía que le permita la transformación de la escuela para todos y mantenga perspectivas y prospectivas para dirigir al equipo, se permita reconocer el tipo de liderazgo que ejerce en un proceso de autoevaluación continúa para trazar el camino en el logro de sus objetivos: la escuela inclusiva.

No cualquiera puede ser líder si no reconoce su rol y las características del mismo. Para ser líder inclusivo se requiere reconocernos como humanos con historia, ser escuchados y saber entender las relaciones humanas, a veces tan complejas.

2.3 Desarrollando un liderazgo compartido con enfoque inclusivo. (Competencias de los líderes formales).

2.3.1 La figura del director.

En nuestro país hay un patrón bastante común del puesto de líder escolar. Cada escuela es encabezada por un individuo conocido como director, rector o maestro director. Esta persona es responsable de la operación escolar, que depende de las estructuras del nivel educativo. Es entonces el director el líder formal para la promoción de un liderazgo compartido con enfoque inclusivo.

Hay una considerable variedad de opiniones sobre la responsabilidad del director, mismas que van en aumento cada día por lo que se está creando la necesidad de distribuir el liderazgo tanto dentro de las escuelas como entre ellas. Aunque la función del director sigue siendo muy fuerte en la administración de los recursos financieros y del personal, cada vez más se comparten diversos grados de responsabilidad con otros profesionales dentro de la escuela y con otros miembros del consejo escolar.

Sin embargo, si bien los profesionales consideran que compartir responsabilidades es vital para la práctica del liderazgo escolar, estas prácticas son escasas, suelen quedar poco claras entre los involucrados quienes a menudo no obtienen reconocimiento por sus labores y aportaciones dentro de la escuela. Dadas estas condiciones, es importante que tanto los responsables de las políticas de educación reconozcan la necesidad de ampliar el concepto del liderazgo escolar y tomen medidas para ajustar la política y las condiciones de trabajo, en consecuencia, los asuntos de la escuela.

Es importante hacer una acotación en relación al liderazgo compartido que puede ser entendido desde dos vertientes:

a) El liderazgo compartido aditivo como “la suma de comportamiento de liderazgo en la organización” Gronn (2002), el cual no es otra cosa que un trabajo jerárquico.

h) El liderazgo que surge de una “acción concertante” es más que la suma de sus partes, es decir: El liderazgo compartido no es algo hecho “por” o “a” miembros de las organizaciones, sino, más bien, una propiedad emergente inherente al colectivo social de tal forma que la “acción concertada” que responde a necesidades y oportunidades situacionales se lleve a cabo dentro de un conjunto de relaciones compartidas donde se conjuntan el conocimiento especializado y la iniciativa así como la

creatividad en el contexto de las situaciones específicas; es también la promulgación de las funciones y acciones de liderazgo entre los directores, los docentes y las situaciones que transforman la enseñanza y el aprendizaje, en vez de basarlo en el conocimiento y las habilidades de los individuos. (OCDE: 2009: 77).

Por lo tanto, es imprescindible clarificar las funciones del líder formal, llámese director, ya que las competencias de ellos son un factor indispensable para promover el liderazgo compartido con enfoque inclusivo. No se puede prescindir de la figura y función directiva, por ser un elemento indispensable en la estructura organizacional de todos los servicios, entonces pensemos en el papel de director para dirigir, por ello se retoman las sugerencias de la OCDE y las especificaciones de Francisco Murillo.

El liderazgo escolar influye en los resultados de los alumnos al crear el ambiente adecuado para que los maestros mejoren la práctica y el aprendizaje de los estudiantes. Algunas competencias del líder formal influyen más que otras en la enseñanza y el aprendizaje: “es importante señalar que el líder formal conlleva la dirección, el rumbo o timón de la organización, por lo tanto no solo se refiere al manejo de la autoridad, el liderazgo directivo debe compartirse o distribuirse entre los actores escolares a partir de sus habilidades, conocimientos y actitudes favorables a los procesos de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación” (OCDE, 2012). Serán los directores quienes deberán encaminar las acciones y buscar los medios necesarios para que el liderazgo compartido pueda ser una realidad en los servicios de USAER.

2.3.2 Competencias de liderazgo compartido a partir de la función directiva.

La OCDE refiere que el papel fundamental de los líderes escolares parte del apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad de los docentes a partir de la supervisión y evaluación de los maestros, entendidas como: “la participación del director en la observación de las prácticas pedagógicas y la retroalimentación, realizada por éste; se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes”.

La formación profesional de los docentes es otra de las acciones para los líderes al proporcionar, fomentar y participar en su formación, la cual tendrá que ser pertinente para el contexto escolar y ajustada tanto a las metas generales de mejora de la escuela como a las necesidades de los docentes; es una responsabilidad clave para los líderes escolares en la cual se deberá hacer hincapié.

De la misma forma la cultura de trabajo colaborativo tiene que ver con la enseñanza eficaz en las escuelas, es colegiada y transparente, cooperativa y colaborativa, se realiza en equipos y en comunidades de aprendizaje profesional; por lo mismo se debe fortalecer, mantener o crear a partir del líder formal.

Continuando con las aportaciones de la OCDE, los líderes escolares mantendrán entre sus tareas la fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas, para ello se necesita tener criterio para precisar direcciones estratégicas, de modo que puedan desarrollar planes y metas escolares ajustadas a los estándares del currículum nacional y que respondan a las necesidades de la escuela.

La Gestión Estratégica de recursos es indispensable en su función, usar los recursos humanos y financieros de manera estratégica y ajustarlos a los propósitos pedagógicos ayuda a concentrar las actividades escolares en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Complementado con las sugerencias de Murillo, es imprescindible que los líderes formales asuman riesgos; es decir, no tener miedo a decir “sí” a algo diferente y tender a comprometerse activamente en soluciones innovadoras a los problemas que habitualmente excluyen a los alumnos con diferentes habilidades, culturas, idiomas o etnias. Actúan como defensores de prácticas inclusivas dentro de sus escuelas.

Igualmente invierten en las relaciones, los líderes de escuelas inclusivas hacen un esfuerzo adicional para trabajar con todos los miembros de la comunidad. Trabajan con el personal en su escuela para resolver las diferencias y encontrar soluciones viables. Estos líderes trabajan duro para construir confianza y promover cambios compartiendo información con todos los implicados.

Ellos son accesibles, bajan a la arena, se implican con los estudiantes, docentes y familias para abordar las cuestiones difíciles. Están realmente interesados en involucrarse donde está la acción, de modo que esto les permite comprender los problemas de primera mano.

Además son reflexivos, utilizan la información obtenida a partir de informes, alumnos, padres y miembros de la comunidad para desarrollar estrategias para la acción sustentadas en dichos datos para generar nuevos significados sobre los cambios futuros. De esta manera, movilizan equipos de profesores y padres para informar sobre las decisiones que toman.

Son colaborativos, comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un administrador que trabaja solo. Estos directivos buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.

Todas sus acciones son intencionales, los líderes de las escuelas inclusivas tienen un fuerte sentido de dirección e infunden sus valores fundamentales, creencias y actitudes en la construcción de una cultura inclusiva en su escuela.

Consecuentemente, es importante señalar que existen acciones y tareas que se comparten y otras de las que no se puede prescindir de la función directiva. En este punto, se extraen algunas acciones del documento de Orientaciones para la intervención de la USAER en las escuelas de Educación Básica en el Marco del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, donde se señalan las tareas propias de un director de USAER, como líder formal, entre ellas:

- Facilitar y animar en la participación activa, crítica y reflexiva de los profesionales.
- Establecer vínculos de comunicación con directores de las escuelas regulares y actores de la comunidad educativa para avanzar en la construcción de escuelas inclusivas.
- Favorecer los mecanismos de organización del equipo interdisciplinario.
- Orientar la construcción del análisis contextual.
- Establecer comunicación cercana y constante con sus homólogos.
- Informar sobre los propósitos del análisis contextual.
- Seguimiento al apoyo que se detona para eliminar las BAP y acciones requeridas por parte de los diversos actores educativos.
- Coordinar la evaluación inicial.
- Conducir a un grupo de personas hacia el cumplimiento de metas y objetivos
- Recuperar el sentido y misión pedagógica.
- Promover la toma de decisiones conjuntas entre la comunidad educativa.
- Favorecer la comunicación de acuerdos y la coordinación de apoyos pertinentes.
- Equilibrar las tareas en beneficio de los alumnos y alumnas.

2.4 Habilidades para el liderazgo compartido con enfoque inclusivo.

Es sabido que avanzar hacia el propósito de potenciar líderes y visualizar un liderazgo inclusivo no es un acto que se dé de la noche a la mañana, se requiere además de la reflexión de acciones concretas que permitan propiciar cambios dirigidos a conformar un grupo de líderes, como lo diría F. Javier Murillo, “líderes formados en valores”, quienes se conciban como personas abiertas al cambio, comprometidas con su crecimiento personal, además de desarrollar actitudes tales como la empatía, disposición a colaborar, ayuda mutua, compromiso, receptividad, autenticidad, creatividad, autocrítica, sensibilidad, constancia, autodeterminación, honestidad y equidad.

Es importante resaltar que el líder inclusivo debe estar formado en valores y desarrollar actitudes despojadas de prejuicios y exclusión hacia algunos de los miembros, entender la realidad que les circunda, imaginar y concretar el lugar y las condiciones que queremos para favorecer prácticas inclusivas en un espacio de trabajo pedagógico y de colaboración.

En ideas anteriores se hacía la referencia de las dificultades para lograr la modificación de actitudes, por ello se requiere de apelar al desarrollo de algunas habilidades para poder hacerlas realidad en cada servicio.

Ante esto Pírela et al. (2004:10) afirman que “la comunicación, las altas expectativas, el estímulo intelectual: que promueve la inteligencia, racionalidad y solución cuidadosa de problemas y la consideración individualizada (dar atención personalizada a cada colaborador de acuerdo a sus necesidades y capacidades)” son habilidades indispensables en los líderes escolares (transformacionales), para favorecer la interacción personal y, en muchos casos, el cambio de actitud.

El desarrollo del liderazgo compartido con enfoque inclusivo requiere del análisis de los diferentes aspectos de este tipo de liderazgo, comenzando por las habilidades, algunas de éstas requieren del *insight* personal y profundo deseo de cambio, con el fin de desarrollar y potenciar el aprendizaje personal.

Sin embargo, la capacidad de liderazgo no es algo que se aprende de forma rápida e instantánea, más bien es parte del aprendizaje de *ser persona*. Hay características personales que pueden cambiarse, y esto depende de los valores asumidos por los sujetos, su propio comportamiento, para poder identificar

fortalezas y debilidades y tratar de desarrollar aquellas que faciliten su función de líder. (Pírela et al. 2004:14).

Es importante hacer un alto para considerar las aportaciones de Burns (en Ligia Pírela, 2004), y la relación que se establezca entre liderazgo escolar, acompañado de un liderazgo transaccional¹⁹ quienes asumen valores finales (justicia, igualdad y derechos humanos) a diferencia del liderazgo escolar con carácter inclusivo, el cual se apoya de los valores morales (honestidad, lealtad y respeto), propios de un liderazgo transformacional.²⁰ Además de buscar un alto grado de conciencia basados en los ideales de los valores más altos tales como la libertad, justicia, igualdad, paz y humanitarismo, en contraste con emociones más bajas, como la ambición, el miedo, la envidia y los odios.

2.5 Reflejar el liderazgo compartido con enfoque inclusivo en el servicio.

En el MGEE se menciona como principio de la gestión educativa la transparencia y la rendición de cuentas como uno de los procesos que fortalecen el trabajo cotidiano lo que crea mayor confiabilidad, participación, pertinencia y relevancia en la ejecución, seguimiento y evaluación.

Con la importancia de mantener a la comunidad informada sobre los logros y áreas de oportunidad, pero no sólo de aspectos materiales y financieros, sino sobre lo que pasa en el aula, el desempeño docente, el trabajo del director y de los padres de familia, permitirá generar una cultura de la transparencia y rendición de cuentas que fortalezca la gestión escolar así como las prácticas y relaciones entre los actores.

De la misma forma, es importante dar a conocer los resultados del ejercicio y logros obtenidos a través de las prácticas de liderazgo compartido; como una forma de estimular la participación de todos los actores y seguir impulsando nuevas formas de organización educativas para que, en el ámbito de su

¹⁹ “El cual plantea las siguientes características: recompensa contingente: el líder controla el intercambio de recompensas a cambio de un buen desempeño reconociendo los logros, negociando estas recompensas a cambio de esfuerzo, indica que hacer si se quiere obtener la recompensa. Asegura a los colaboradores menciones especial o promociones a cambio de un trabajo bien hecho”. Pírela y Otros. 2004:09

²⁰ “Busca motivos potenciales de los seguidores, buscando satisfacer altas necesidades entre ellas una demanda personal. Los líderes y seguidores tienen una relación no solo de poder, sino necesidades, aspiraciones y valores mutuos... Toman responsabilidades por sus compromisos, es decir cumplen lo que prometen. Es por ello que se describe como un proceso en el cual se elevan a los más altos niveles de moralidad y motivación los unos a los otros”. Pírela y Otros. 2004:09

competencia, respondan a la población que benefician al satisfacer sus demandas; con un sentido de empatía y responsabilidad, lo cual tiene que ver con el avance hacia la calidad en el menor tiempo como bien se señala en el MGEE.

De tal manera que el fortalecimiento o debilitamiento de alguno de los líderes repercutirá inmediatamente en el *todo*, en la realidad del servicio y, principalmente, en los resultados esperados.

En los servicios de educación especial se parte de los fundamentos y de los principios de una educación inclusiva que presentan como punto nodal mirarla desde múltiples significados para advertir su amplitud y potencialidad, así como establecer sus relaciones con un pensamiento educativo de opciones estratégicas que cuestionan críticamente todo acto que limita a determinadas personas o grupos, su acceso a cualquier tipo y nivel educativo, ofreciendo a determinadas personas educación con estándares inferiores de calidad y/o les otorga un trato incompatible con la dignidad humana. (D.E.E., 2010).

Lo anterior implica que tanto las figuras directivas, docentes así como los propios alumnos conciban al ser humano como un agente activo en la construcción de su propio aprendizaje que a través del liderazgo compartido -y en un proceso de rendición cuentas- se evalué la participación de todos en el incremento, desarrollo y aprendizaje de habilidades que permitan el ejercicio dirigido al liderazgo inclusivo.

Los líderes deben impulsar una educación de calidad organizando la práctica que, sustentada con la articulación de la educación básica en el marco de la RIEB en los procesos de planeación, enseñanza, evaluación y formación, permitirá construir escuelas equitativas y con una fuerte impronta de justicia social. El liderazgo compartido distinguirá una intervención como equipo de trabajo para la transformación de los espacios formativos como sujetos de aprendizaje. De esta manera el liderazgo compartido con enfoque inclusivo se expresa a través de las políticas, cultura y prácticas inclusivas, en respuesta a lo manifiesto en el Modelos de Atención de los Servicios de Educación Especial sobre los profesionales quienes deben contribuir con las escuela regulares y los Centros de Atención Múltiple (D.E.E., 2010) en la construcción del aprendizaje cooperativo, en el uso de métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales), trabajar para la investigación: grupos – puzzle y enseñanza recíproca. Supone involucrar al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión y en reconocer que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender como parte del liderazgo inclusivo.

Igualmente la colaboración en equipo es un compromiso con otros docentes a la hora de resolver los problemas de forma conjunta, sobre todo cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación. En síntesis los profesionales de los servicios de CAM y USAER reflejarán el liderazgo compartido con enfoque inclusivo en todo el proceso de atención dirigido a apoyar la escuela regular y los Centros de Atención Múltiple.

III. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

3.1 Propósitos.

- Fortalecer el liderazgo compartido con enfoque inclusivo en los servicios de USAER de la Zona de Supervisión IV – 9, a través de la función directiva, que propicie la base de un compromiso compartido como parte de las prácticas inclusivas.
- Reconocer y resignificar el concepto y características del liderazgo compartido con enfoque inclusivo para visualizar nuevas formas de intervención y atención en las prácticas cotidianas.
- Fortalecer las competencias y habilidades de los líderes en los servicios de la Zona de supervisión IV – 9 para incrementar el compromiso del ejercicio de prácticas pedagógicas inclusivas.
- Identificar las acciones, en y desde el servicio, en que se debe ver reflejado el liderazgo compartido con enfoque inclusivo.

3.2 Competencias a desarrollar.

Los directores de la USAER de la Zona IV – 9 tendrán el reto de desarrollar la siguiente competencia genérica de acuerdo al Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial: transforman su gestión al asumir una cultura de autoformación e introspección a partir de sus propias experiencias por medio del trabajo en equipo, la practica de una buena comunicación, el desarrollo de una adecuada visión y planeación institucional, el apoyo de los colaboradores y la promoción de la libertad de acción al establecer relaciones horizontales con las que podrán distribuir el liderazgo, para que éste se vea reflejado en el trabajo cotidiano y la rendición de cuentas de cada uno de los servicios.

Así como las siguientes competencias específicas consideradas prioritarias en la formación continúa del profesorado: trabajar en equipo (Perrenoud, 2004: 15)

- Formar y renovar un equipo pedagógico.
- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
- Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

3.3 Ambientes de aprendizaje y expectativas educativas a lograr.

Los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de esta competencia se vinculan necesariamente a una dinámica de indagación abierta, comunicación eficaz, diálogo, colaboración, trabajo en grupo, en un marco de respeto, en las que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral (González, 2008:10).

3.4 Líneas de acción.

La línea de investigación para el presente proyecto se coloca en la investigación-acción.²¹ Elliot la describe como “reflexión relacionada con el diagnóstico”; es decir, el “propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor de su problema (diagnóstico)”. (Elliot, 1990:5).

La investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la *práctica educativa*. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Justamente, el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. (Elliott, 1993 en Sandin: s.f.:33).

Es decir en la investigación-acción se pretende, fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

²¹ Sandin, M. Paz. Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Capítulo 7, 2003. Madrid. Editorial: McGraw-Hill. Páginas 35-44. Existen diversas formas de concebir el proceso de investigación-acción. Sin embargo, la conceptualización más generalizada es entender dicho proceso como una *espiral sucesiva de ciclos* constituidos por varios pasos o momentos. El proceso de investigación-acción se caracteriza fundamentalmente por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad en todas las etapas o pasos del ciclo. Este modelo de "espiral de ciclos" consta de cuatro etapas:

- 1) Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
- 2) Formular estrategias de acción para resolver el problema.
- 3) Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.
- 4) El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción.

En el tema que nos ocupa, a través de la investigación acción se pretende que los directivos y docentes tomen conciencia sobre el enfoque inclusivo colocado en el liderazgo, reconozcan su papel y se propicie un cambio en las prácticas de liderazgo situado en una persona.

Con la claridad de que la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos en las escuelas, analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores que requieren una respuesta práctica (prescriptivas) sobre el significado y resignificación del liderazgo inclusivo, las concepciones e implicaciones de este enfoque, se desplegarán por los mismos profesores; en este sentido no se trata de imponer ninguna respuesta específica sino que se indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. “La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión”. (Elliot, 1990:5).

Otro punto importante a resaltar sobre la investigación-acción, es por que, interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, los docentes ante un liderazgo centrado en una persona. Con relación al objeto de estudio se hace referencia a la forma en que interactúan los docentes ante un liderazgo administrativo y profesores con prácticas individualistas, donde aún prevalecen actitudes que obstaculizan la posibilidad de enfrentar los desafíos contextuales desde su ámbito de responsabilidad. Estos hechos se interpretan como acciones y transacciones en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, como expresiones de:

- a) La comprensión que el sujeto tiene sobre el liderazgo inclusivo y sus características así como las habilidades que deben desarrollarse dentro de un grupo de trabajo para hacer de éste una realidad.
- b) Las intenciones y los objetivos del sujeto para ejercer este tipo de liderazgo;
- c) Sus elecciones y decisiones con respecto a la motivación hacia este tipo de liderazgo e incentivar su participación; que se reconozca y refuerce en el servicio pero sobre todo que se vea reflejado en la rendición de cuentas.
- d) El reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para su ejercicio, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción para mantenerlo en todas las prácticas.

Por lo tanto la investigación acción-acción como línea de acción en el Proyecto de intervención “Liderazgo compartido con enfoque inclusivo” parte de los principios de generar la acción participativa, seguir una espiral introspectiva; las actividades, tareas y procesos reflexivos se establezcan desde la práctica colaborativa, se propicie la creación de una comunidad autocrítica, que parte de un proceso sistemático de aprendizaje y que además realiza análisis críticos.

Así mismo, induce a teorizar sobre la práctica, somete a cuestionamiento las prácticas, las ideas y las suposiciones, implica registrar, recopilar, analizar, nuestros propios juicios, a través de una evaluación formativa sistemática; se observan y analizan las reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre en los encuentros de la academia con directores.

El foco de la investigación será el plan de acción para lograr el cambio, mejora de la práctica o propósito establecido, permitirá empezar con un ciclo de planificación, observación y reflexión, avanzando poco a poco hacia problemas de más envergadura.

De las tres modalidades de intervención- acción que son: la técnica, práctica y emancipadora se elige la segunda ya que la comprensión de los prácticos generan la transformación de su conciencia, asumiendo un rol socrático ya que permite encarecer la participación, la reflexión y la cooperación (consulta del proceso). (Bernal et al., 2013).

De tal manera que la espiral de ciclos de la investigación-acción cumpla con lo siguiente: se desarrolle un plan de intervención, el cual fue planeado y sustentado con la recopilación de información reciente y analizada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan es flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.

Al implementar el plan de intervención, éste debe ser deliberado y controlado, observar la acción y recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse y llevar un registro de tipo narrativo, que permita realizar los análisis correspondientes ya que permite que el proceso de la acción y sus efectos puedan ser controlados individual o colectivamente.

Reflexionar sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de del liderazgo inclusivo, proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo.

3.5 Metas.

El 100% de los directores dominarán los aspectos conceptuales, metodológicos y operativos en el desarrollo de habilidades para el ejercicio de un liderazgo compartido con enfoque inclusivo.

El 100% de los directivos lleven a cabo un proceso de evaluación formativa que les permita identificar y mejorar las áreas que propician un liderazgo inclusivo.

El 100% de los directivos desarrollen el plan de intervención en su servicio con la intención de fortalecer las competencias de liderazgo inclusivo entre su personal.

3.6 Sustentos teóricos.

El enfoque de la Educación inclusiva da sustento al presente proyecto de investigación. *Liderazgo compartido con enfoque inclusivo* será entendido “como un proceso que implica identificar y eliminar barreras que impulsa la participación y propone la centralidad en el aprendizaje” (D.E.E., 2011:42).

La Educación Inclusiva, como proceso, detona un movimiento permanente y sostenido de políticas, culturas y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas e involucra el desarrollo de las escuelas, tanto de los docentes como de los alumnos.

Promueve y facilita la creación de redes de apoyo, el desarrollo y la adquisición de valores, los sentimientos de pertenencia al grupo, de autoestima, así como las formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento y las relaciones democráticas (MGEE:48-50).

El concepto de liderazgo inclusivo que se asume se retoma del documento de Ma. Teresa González (2008) “Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el Centro Escolar” donde a partir de su aportaciones, lo conceptualizamos de la siguiente forma: *el liderazgo inclusivo es un factor clave para la atención a la diversidad y éste ha de ser un proceso de responsabilidad de todos en el centro educativo; liderazgo que debe ser llevado a cabo tanto por las personas que tengan formalmente esta responsabilidad, pero también por un colectivo que trabaje colegiadamente, tome y comparta iniciativas con un carácter democrático e inclusivo, no puede limitarse únicamente a los cargos directivos, aunque estos desempeñen en el centro un papel clave; lo que significa educar y formar en actitudes. Los docentes que ejercen un liderazgo inclusivo deben ser personas abiertas al*

cambio y comprometidas con su crecimiento personal, que respondan y construyan con ideas e ideales la equidad a partir de la una filosofía inclusiva.

Así mismo, será conveniente enmarcar el concepto de liderazgo y gestión desde el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) donde se resaltan como dos nociones integradoras del universo de los procesos de dirección de los ámbitos organizativos. La gestión se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto que el liderazgo se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en circulación los procesos de animación y movilización de los actores del sistema” (UNESCO, 2000:9).

El nivel de concreción del presente proyecto, de acuerdo con el MGEE, es *la gestión escolar*, concibiéndola como las relaciones e interacciones que se generan en la escuela, con la finalidad de organizar procesos de aprendizaje significativo. “La *gestión escolar*, en tanto conjunto de acciones que desarrolla el equipo directivo de una escuela para promover, posibilitar y concretar la acción pedagógica en la direccionalidad deseada, implica una práctica orientada según sus fines”. (Ministerio de Educación: 2000:60). Se caracteriza porque interviene sobre la globalidad de la institución, recupera la intencionalidad pedagógica y educativa, incorpora a los sujetos como protagonistas del cambio educativo, construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados.

Ello a su vez tendrá que impactar en la gestión pedagógica concretamente en el estándar 6: *liderazgo efectivo*, que entre sus características principales se mencionan las siguientes: (SEP: 2009:30).

- Promueve que los docentes formen un solo equipo de trabajo.
- Impulsa la participación de profesores y padres en decisiones y acciones relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje.
- Desarrolla una visión compartida entre la comunidad escolar sobre la mejora académica continua.
- Logra los compromisos necesarios de la comunidad escolar para mejorar los niveles de aprendizaje.
- Dedicar el tiempo necesario y suficiente a las tareas académicas que respaldan más el aprendizaje de los alumnos.
- Logra el apoyo de la comunidad para alcanzar los objetivos escolares planeados.

Por lo tanto, al considerar el Modelo de Gestión Escolar para el desarrollo de un liderazgo compartido con un enfoque inclusivo se mantiene la prospectiva de impactar en la dimensión organizativa de las escuelas atendidas por los servicios de USAER de la Zona IV – 9, y así favorecer las buenas relaciones, la disposición y el compromiso de todos los participantes, lo que resulta fundamental para la mejora de las prácticas en la gestión escolar y pedagógica.

3.7 Estrategia: reuniones de academia con directores de las USAER.

Como es conocido, los lineamientos y reglamentos para la conformación y operación de las academias se establecen de acuerdo a las normas de los reglamentos internos propios de cada instituto. Al realizar una investigación sobre dichos lineamientos y no encontrar ninguno para los Servicios de Educación Especial, se retomaron algunos puntos del reglamento del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el de la Universidad de Colima 2006, ya que se acerca a los propósitos que se buscaron en la propuesta de intervención.

Las reuniones de academias son órganos colegiados integrados por un cuerpo de profesores, por materia o área de formación, organizadas para apoyar y fortalecer las funciones relacionadas con el proceso de enseñanza–aprendizaje así como con la operación del plan de intervención (Universidad de Colima, 2006).

Por su naturaleza, en las sesiones pueden tratarse asuntos de carácter académico, científico, educativo y cultural, evitándose toda actividad que desvirtúe los principios que norman su funcionamiento. No se puede, por ninguna razón, tratar asuntos políticos, religiosos o sindicales.

Según la estructura orgánico-funcional de los servicios, en este caso de la Zona de Supervisión, autorizada por la Supervisora, se integraron la academias, las cuales se podían constituir en alguna de las siguientes formas: (IPN, 1991)

- a) Academia por asignatura
- b) Academia por asignaturas afines
- c) Academia por especialidad
- d) Academia por módulo
- e) Academia por área de conocimiento

El trabajo colegiado predominante es la agrupación de directores del mismo nivel de estudios. Constituye un espacio de reflexión, análisis y propuestas para mejorar la práctica educativa de liderazgo en las escuelas. Bajo la siguiente modalidad: “academia de directores”, que junto con el Apoyo Técnico Pedagógico y la Supervisora; se buscaron analizar temas que favorecieran la práctica educativa, y se propiciara la reflexión sobre la importancia de desarrollar el liderazgo compartido con enfoque inclusivo como líderes formales, por lo que fue necesario fortalecer las reuniones con mecanismos de comunicación asertiva, propositiva y horizontal, de tal manera que se pusieran en práctica valores inclusivos.

Inicialmente se pensó llevar a cabo doce sesiones de trabajo bajo la modalidad de academia, sin embargo, se autorizaron únicamente ocho, ya que éstas estaban programadas en horarios de servicio; las cuatro sesiones restantes se pensaban desarrollar en la práctica a través de un trabajo entre pares: La interacción entre pares constituye un proceso de aprendizaje mutuo, basado en la autocrítica y en el análisis de las prácticas del director de USAER desempeñando su función, donde se habla honesta y abiertamente de los problemas y éxitos cotidianos, orientando la acción y generación de acuerdos básicos que impulsen los cambios necesarios hacia la mejora del desempeño profesional, sin embargo el proceso de reflexión y los compromisos asumidos durante la intervención en esas ochos sesiones se consideran la base para el desarrollo de un liderazgo compartido.

El propósito consiste en apoyar el trabajo que desarrollan las y los directores de la Zona de Supervisión IV – 9, al establecer un espacio de diálogo, reflexión y vinculación entre ellos en torno al liderazgo compartido con enfoque inclusivo como herramienta de apoyo para la mejora en la atención de los servicios.

Objetivos de la academia establecidos por los directivos de la Zona de Supervisión IV–9:

- Analizar y evaluar los resultados del diagnóstico relacionado con las formas e implicaciones del liderazgo compartido con enfoque inclusivo con el fin de lograr una mayor congruencia y vinculación entre el perfil profesional con las necesidades del entorno social.
- Promover espacios de discusión y análisis sobre los procesos llevados a cabo en las escuelas que son atendidas por los servicios de USAER, en torno al liderazgo, para pensar nuevas formas operativas para su mejoramiento.
- Realizar revisiones teóricas tendientes a conocer los factores que inciden en los estilos de liderazgo con el objeto de contribuir a su mejoramiento.

- Difundir por conducto de sus integrantes, los temas de estudio entre los docentes en reuniones operativas de los servicios.
- Coordinar la evaluación, seguimiento y control del proceso de las actividades y estrategias que realice la academia con respecto al tema que nos ocupa.
- Rendir a la Supervisora de la Zona IV - 9, el informe de desarrollo y funcionamiento de la misma, así como los demás que se le solicite.

3.8 Actividades y estrategias, recursos y evaluación.

Contenido	Actividades	ESTRATEGIAS	FECHA	TIEMPOS	RECUSOS	Evidencias / productos
Concepto de liderazgo. Significado de liderazgo compartido con un enfoque inclusivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lectura sobre diferentes conceptos de liderazgo:²² <ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo (Modelo de Gestión Escolar estratégica) ▪ Liderazgo efectivo ▪ Liderazgo desde la reforma educativa. ▪ Liderazgo compartido (ejes de reflexión para la autoevaluación de USAER). ▪ Tareas primordiales para los servicios de USAER (Modelo de atención para los Servicios de Educación Especial) ▪ Liderazgo Inclusivo. 2) Aplicación de la estrategia. 3) Reflexión e introspección de discutido. 4) Elaboración de la cartográfica conceptual. 5) Conclusiones y evaluación. 	La estrategia de Pensar-Parear-Compartir es una estrategia para la discusión cooperativa, donde se hablan acerca del contenido y discuten ideas antes de compartirlas con el resto de los integrantes.	15 enero de 2013	2 Horas	<ul style="list-style-type: none"> • Carteles conceptuales. • Mapa Cartográfico 	<p>Cartel grupal resignificación del concepto de liderazgo compartido con un enfoque inclusivo.</p> <p>Mapa cartográfico.</p> <p>Rúbrica para evaluar el mapa cartográfico.</p> <p>Anexo 2</p>
Características fundamentales del liderazgo compartido	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lectura: “Prácticas de líderes que fomentan y consiguen una escuela inclusiva”. (Leithwood, 	Guía de lectura con la V Heurística.	28 de enero de 2013	2 Horas	<ul style="list-style-type: none"> • Formatos V Gowin o V heurística.²³ 	Mapa argumentativo de V Heurística

²² Todos los conceptos pueden obtenerse en el capítulo II. Fundamentación teórica.

con enfoque inclusivo.	<p>2005). Resumen.</p> <p>2) Aplicación de la estrategia.</p> <p>3) Discusión reflexiva (aprendo, retomo las ideas de los demás, escuchamos la realidad, significación, explicación introspectiva y prospectiva).</p> <p>4) Conclusiones y evaluación.</p>				<ul style="list-style-type: none"> • Texto seleccionado 	<p>aplicando las características fundamentales del liderazgo.</p> <p>Lista de cotejo para evaluar la V heurísticas.</p> <p>Anexo 3</p>
Competencias directivas para desarrollar un liderazgo compartido con un enfoque inclusivo.	<p>1) Lectura de capítulo III. La gobernabilidad de las escuelas y el liderazgo. (OCDE: 2009. pp. 28 – 32).</p> <p>2) Aplicación de la estrategia.</p> <p>3) Autoevaluación metacognitiva.</p> <p>4) Elaborar el informe de autoevaluación a partir de la comprensión lectora y la estrategia de enseñanza recíproca.</p> <p>5) Conclusiones y evaluación.</p>	<p>Estrategia de enseñanza recíproca es una estrategia de agrupación cooperativa que recurre a los estudiantes para que se conviertan en el docente y trabajen como un grupo, para aportarle significado a un texto (Palincsar, 1984).</p> <p>Los Directores establecen un diálogo en torno a segmentos de texto.</p> <p>El diálogo se estructura utilizando</p>	18 de febrero de 2013	2 Horas	<ul style="list-style-type: none"> • Texto seleccionado • Formato de autoevaluación 	<p>Informe de autoevaluación de competencias directivas.</p> <p>Anexo 4</p> <p>Autoevaluación metacognitiva.</p> <p>Anexo 5</p>

²³ Se trata de un diagrama en forma de V, en el que se representa de manera visual la estructura del conocimiento. acontecimientos del mundo. Características de la UVE de GOWIN: representa conceptos, principios y teorías, ayuda a construir el conocimiento, desarrolla diferentes esquemas mentales y habilidades cognitivas.

		<p>cuatro estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumir • Generar preguntas • Aclarar • Predecir 				
Tareas que se comparten.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se presenta a los participantes una lista de tareas fundamentales para el director y tareas que se comparten. 2) Análisis y categorización de la lista de tareas. Aplicación de la estrategia. 3) Discusión reflexiva. 4) Conclusión y Evaluación. 	<p>Ordenar y categorizar información con gráficos para la clasificación, los directores organizan visualmente la información con el fin de comparar ideas relacionadas.</p>	25 de febrero 2013	2 Horas	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulinas • Plumones • Texto seleccionado • Equipo de computo 	Diagrama de VENN. ²⁴
Habilidades para el ejercicio de un liderazgo compartido.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lectura “habilidades para el liderazgo compartido con enfoque inclusivo” (Resumen de (Cavilla. M.A. 2004. p.13) y (Ligia P. 2004. p. 2-15). 2) Autoevaluación y coevaluación de habilidades para el liderazgo compartido. 3) Discusión reflexiva. 4) Conclusiones y evaluación. 	<p>Analizar y priorizar información en listados.</p> <p>Estos listados promueven la colaboración y la discusión entre directores, mientras comparan sus listados y razonamientos en un diagrama visual.</p>	4 de Marzo 2013	2 Horas	<ul style="list-style-type: none"> • Texto seleccionado • Hojas de portafolio • Plumones 	Listados de cada Director.

²⁴ Los Diagramas de Venn son ilustraciones usadas en la rama de la Matemática y Lógica de clases conocida como teoría de conjuntos. Estos diagramas se usan para mostrar gráficamente la agrupación de cosas elementos en conjuntos, representando cada conjunto mediante un círculo o un óvalo.
<http://es./Diagrama de Venn>

<p>Reflejar el liderazgo compartido en el servicio.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Crear un ambiente cordial y reflexión para los participantes. (música, aromas, organización y limpieza del espacio). 2) Aplicación de la estrategia. 3) Discusión reflexiva. 4) Conclusiones y evaluación. 	<p>Enseñanza Reflexiva (Frida Díaz Barriga).²⁵</p> <p>Propósito: estimular el pensamiento y ayudar en la comprensión en que mejorando la práctica del liderazgo escolar con enfoque inclusivo pueden mejorarse los resultados escolares.</p>	<p>11 de Marzo 2013</p>	<p>2 Horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto seleccionado • Ficha de trabajo 	<p>Registro del proceso reflexivo.</p> <p>Anexo 6</p>
<p>Competencias y aprendizajes esperados de líderes escolares inclusivos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Recapitulación de las sesiones anteriores. 2) Plenaria sobre lo aprendido hasta el momento. 3) Presentación del proceso metodológico para el diseño de competencias y aprendizajes esperados. (Tobón, S. 2011. p. 75 y 63). 4) Elaboración de competencias en conjunto. 5) Individualmente cada participante elabora de tres a cinco aprendizajes esperados para cada competencia. 	<p>Propósito: Diseñar las competencia y aprendizajes esperados para la autoevaluación de los servicios.</p>	<p>8 de abril de 2013</p>	<p>4 Horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato con la metodología para diseñar competencias y aprendizajes esperados. 	<p>Cuadro de Competencias y aprendizajes esperados.</p>

²⁵Características de la enseñanza reflexiva: “Desarrollar capacidades cognitivas, morales y sociales...análisis crítico de contenidos...sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y de actitud de apertura... proceso de atención a los intereses valores y contradicciones en las práctica de enseñanza y en general en los fenómenos educativos que afectan a profesores y alumnos... Darle sentido y significado a una problemática” Díaz B. Frida. 2006. pp. 10 – 13.

	6) En conjunto se eligen los pertinentes para cada competencia.					
EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1) Cada participante elige una de las actividades realizadas durante la academia, sin repetirse. 2) Exponen brevemente los aprendizajes esperados y los elementos más significativos. 3) Llenado del formato Autoevaluación y coevaluación de los resultados de la academia: Liderazgo Compartido. 4) Discusión reflexiva. 5) Conclusiones y evaluación de la sesión. 6) Entrega de reconocimientos. 	Retroalimentación formal de los docentes.	15 de abril de 2013	2 Horas	<ul style="list-style-type: none"> • Formatos de autoevaluación y coevaluación. 	<p>Autoevaluación y coevaluación de los resultados de la academia: Liderazgo Compartido.</p> <p>Anexo 8</p>

3.9 Plan de evaluación.

En el campo de la evaluación educativa, la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa (Ruiz, Hopkins, JCSEE, Worthen, Sanders y Fitzpatrick) en (SEP:2012: 19).

Desde este enfoque, la evaluación favorece el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández) en (SEP: 2012:23).

3.9.1 1er. Momento de Evaluación.

El primer momento de evaluación hace referencia a la implantación del proyecto, considera a cada una de las sesiones del proyecto de intervención, se sujetó a un proceso de evaluación formativa y continúa, a través de la conformación de un portafolio de evidencias, productos e instrumentos que se obtuvieron en cada una de las sesiones, mismos que fueron analizados de forma cuantitativa y cualitativa a partir de los aprendizajes esperados.

El portafolio contó con seis apartados; en el primer apartado se encuentra la presentación, introducción, carta descriptiva con los propósitos, la meta, las actividades, las estrategias, fecha, tiempos, recursos, evidencias y productos; en el segundo se recopilaron los productos obtenidos durante las diferentes sesiones: cartografía conceptual, V heurística (Gowin), informe de autoevaluación de competencias directivas, diagrama de Venn, listados de habilidades directivas. El tercer apartado incluyó los instrumentos de evaluación: rúbrica, lista de cotejo, autoevaluación metacognitiva, autoevaluación y coevaluación así como la lista de verificación de competencias de liderazgo inclusivo. En el cuarto se recuperaron los productos de los docentes, durante la aplicación por parte de los directores en los servicios de USAER. En el quinto se localizaron los registros de observación narrativa, y en el sexto se incluyeron las lecturas y formatos utilizados durante el proceso.

Un instrumento más para la evaluación del proyecto de intervención fue la autoevaluación y coevaluación (Anexo 7) a través de indicadores que permitieron evaluar tres figuras: el director por sí mismo, a los compañeros directores y a la persona que conduce el programa, bajo tres rubros, la participación, la observación del otro y la conducción y desarrollo de las actividades mismos que a continuación se presentan:

1. Me motivo a superar las prácticas tradiciones respecto a liderazgo centrado en una persona.
2. Identifico las características y establezco la diferencia entre el liderazgo compartido e inclusivo.
3. Me autoevalúo con honestidad en torno al nivel de desempeño sobre mis habilidades de liderazgo inclusivo.
4. Establezco acciones de mejoramiento en mi competencia directiva de líder inclusivo con base en los retos del contexto situado en mi servicio.
5. Pongo en práctica acciones de mejora desde mi competencia directiva para el ejercicio de un liderazgo inclusivo como componente principal para crear ambientes sensibles a la diversidad.

Para complementar el proceso se evaluaron indicadores de proceso y de resultado (cuadro 4), considerando las aportaciones de Nirenberg (1993) para el diseño y evaluación cualitativa y cuantitativa de los resultados de la implantación del proyecto.

Cuadro 4. Indicadores de proceso y resultado.

Dimensión	Indicador	Procesos	Resultados/efectos	Fuentes / técnica
Sustantiva: Desarrollo y fortalecimiento de liderazgo compartido con enfoque inclusivo	Los directivos consensan entre iguales acerca del concepto de liderazgo compartido con enfoque inclusivo y lo caracterizan.	Número de directores que asisten a las sesiones de academia entre el número de directores adscritos a la Zona de Supervisión IV- 9.	Los directores obtienen en consenso el concepto y características de liderazgo compartido con enfoque inclusivo incorporándolo en las formas de vincularse entre pares.	Técnica: Análisis de datos cuantitativo y cualitativo. Lista de asistencia. Cartografía conceptual.

	Los directivos consensan acerca del concepto de liderazgo compartido con enfoque inclusivo y lo caracterizan, con sus respectivos equipos de USAER.	Número de docentes que asisten a las reuniones operativas entre el número de docentes adscritos a la USAER.	Los docentes obtienen en consenso el concepto y características de liderazgo compartido con enfoque inclusivo incorporándolo en la forma de vincularse entre pares.	
	<p>Los directivos autoevalúan las competencias para el desarrollo de un liderazgo compartido con enfoque inclusivo e identifican las tareas que se comparten.</p> <p>Los docentes dirigidos por sus directores autoevalúan las competencias para el desarrollo de un liderazgo compartido con enfoque inclusivo e identifican las tareas que comparten.</p>	<p>Número de directivos que se autoevalúan, entre el número de directores adscritos a la Zona de Supervisión IV- 9</p> <p>Número de docentes que se autoevalúan entre el número de docentes adscritos a la USAER.</p>	<p>Los directores reconocen las áreas de mejora de las competencias que les permite ejercer un liderazgo compartido con enfoque inclusivo e identifican las tareas que se comparten.</p> <p>Los docentes reconocen las áreas de mejora de las competencias que les permite ejercer un liderazgo compartido con enfoque inclusivo e identifican las tareas que se comparten.</p>	<p>Formato de autoevaluación</p> <p>Informe de autoevaluación de competencias directiva y docentes.</p>
	Los directivos identifican las habilidades que se integran en el proceso del ejercicio de un liderazgo	Número de directivos que identifican las habilidades para el ejercicio de un liderazgo	Los directores mejoran y aplican habilidades de liderazgo inclusivo en diversas situaciones que se presentan en	<p>Listado de habilidades</p> <p>Registro de proceso reflexivo</p>

	<p>compartido con enfoque inclusivo.</p> <p>Los docentes identifican las habilidades que se integran en el proceso del ejercicio de un liderazgo compartido con enfoque inclusivo.</p>	<p>compartido con enfoque inclusivo.</p> <p>Número de docentes que identifican las habilidades para el ejercicio de un liderazgo compartido con enfoque inclusivo.</p>	<p>la organización de acuerdo a su contexto.</p> <p>Los docentes mejoran y aplican habilidades de liderazgo inclusivo en diversas situaciones que se presentan en la organización de acuerdo a su contexto.</p>	
	<p>En la Zona de Supervisión IV – 9 se reflejan acciones de liderazgo compartido con enfoque inclusivo.</p> <p>En la USAER se reflejan acciones a partir del liderazgo compartido con enfoque inclusivo.</p>	<p>Número de acciones que reflejan el liderazgo compartido con enfoque inclusivo entre en número de acciones programadas en el PETZE.</p> <p>Número de acciones que reflejan el liderazgo compartido con enfoque inclusivo entre en número de acciones programadas en la Planeación Estratégica del servicio.</p>	<p>Las acciones que reflejan el liderazgo compartido con enfoque inclusivo se refuerzan y reconoce en el servicio.</p> <p>Las acciones que reflejan el liderazgo compartido con enfoque inclusivo se refuerzan y reconoce en el servicio.</p>	Registros narrativos

Fuente: Elaboración propia de indicadores para la evaluación del proyecto de intervención, considerando las aportaciones de (Nirenberg, 1993).

3.9.2 2º Momento de Evaluación.

La evaluación del proyecto de intervención en general tuvo como base el registro narrativo no estructurado considerado como un relato que da cuenta de una situación o proceso en tanto el lenguaje no es textual, y su construcción se realiza después de que ocurre la situación, esto requirió de mayor vigilancia respecto de prejuicios e interpretaciones, ya que no se permitieron los adjetivos calificativos (excepto los colores) y los adverbios de modo²⁶ (Anexo 1).

El análisis e interpretación de los resultados se realizó en dos procesos 1) se tomaron registros de observación narrativa, con base en los hechos interpretativos descritos por Elliot, en la propuesta de investigación acción, como son: la comprensión que el sujeto tiene de la situación y las creencias que albergan sobre la misma, las intenciones y objetivos del sujeto, sus elecciones y decisiones, a partir de las expresiones de los que en ella participaron. 2) el análisis interpretativo se desarrolló con base a la metodología planteada por María Bertely Busquets en su libro “Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”. En él establece un triángulo en el que en cada vértice ubica una categoría: Vértice inferior; los discursos, prácticas lingüísticas y extra lingüísticas de los actores. Vértice izquierdo se ubica el intérprete, dando significado al sujeto interpretado. Vértice derecho; se ubican las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción (Bertely, 2000:63-66).

3.9.3 3er. Momento de Evaluación.

Las conclusiones se sustentarán con las sugerencias de Ramón Pérez Juste²⁷ por la posibilidad que brinda el sistematizar la información y elaborar un reporte del proceso de evaluación, el cual fue técnicamente diseñado, que permitió la valoración de la misma para facilitar la toma de decisiones de mejora durante y al final del proceso de intervención. Este autor considera los siguientes elementos:

²⁶(www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CEIRegistro.pdf)

²⁷ Pérez Juste, Ramón. 2000. La evaluación de Programas Educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, n.º 2, pág. 18

Finalidad: comprobar la eficacia del programa.

Información a recoger: resultados en relación con las competencias.

Efectos: —positivos o negativos— no planeados.

Eficacia: grado de logro de los objetivos propuestos.

Eficiencia: resultados en relación con los medios disponibles y las circunstancias en que el programa se aplica.

Efectividad: efectos beneficiosos no previstos. Satisfacción de destinatarios, agentes y otro personal interesado / afectado.

Impacto del programa en el contexto en que se aplica.

Referencias: situación de partida: el programa frente a sí mismo (progreso).

Decisiones/ Sumativa: mantener o suprimir el programa.

Formativizadas: mejorar el programa para una nueva edición.

IV. EL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

4.1 Evaluación de las sesiones.

El proceso de evaluación, a través de instrumentos y ejercicios prácticos de autoevaluación y co-evaluación, permitió profundizar en la comprensión y logro de los indicadores planeados, poniendo en práctica la evaluación cuantitativa y cualitativa.

Cada sesión mantuvo la misma estructura que consistió en la presentación del indicador, explicación de la aplicación del instrumento de evaluación y del proceso de evaluación cuantitativa. Para centrar la evaluación cualitativa en el indicador, se delimitaron los detonadores de discusión, dichos detonadores se obtuvieron de la lectura analizada durante la sesión.

Al finalizar cada sesión, se llevaron a cabo reflexiones entre los participantes, con el fin de autoevaluar (Ver cuadro 5) nuestra comprensión y participación en las estrategias ejercitadas, lo cual permitió evaluar el proceso con evidencias propias. También se obtuvo un producto tangible que se pudo compartir con los demás y que puede enriquecerse a lo largo del ejercicio profesional.

Cuadro 5. Evaluación de las Sesiones.

SESIÓN	INDICADOR	INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA	DETONADORES DEL DISCURSO
1	Me auto motivo a superar las prácticas tradicionales respecto a liderazgo centrado en una persona.	RÚBRICA INDICADORES (Evaluación del proceso conceptual. Hay apropiación sintética y organizativa del concepto de liderazgo escolar e	Núm. de participantes que se evalúan: 8 de 8 Directoras. 5 directoras y 1 ATP Y 1 Supervisora se ubican en el	AUTOEVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES Los procesos que guían a la automotivación a superar prácticas tradicionales respecto al liderazgo centrado en una persona pudo superarse a través del análisis de documentos bibliográficos, <u>la reflexión entre iguales</u> sobre la práctica directiva, la lectura de comprensión de documentos actualizados, realizando ejercicios de liderazgo compartido, además de	Reflexión entre iguales. Compartir información con otros docentes. Estar actualizados y documentados.

		<p>inclusivo.</p> <p>Hay apropiación interpretativa y argumentativa del concepto de acuerdo con la descripción y explicación del concepto considerando cada uno de los siete ejes básicos de la cartografía conceptual.</p>	<p>nivel resolutivo.</p> <p>1 directora en el nivel receptivo. (Véase Anexo 2)</p> <p>8 participantes se ubican en el nivel estratégico. (Véase Anexo 2)</p>	<p><u>compartir la información con los docentes</u> de los servicios de USAER de la Zona de Supervisión.</p> <p>COEVALUACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES</p> <p>Los aspectos observados entre los participante a través de éste indicador fueron los siguientes: se mostró interés en la mejora de las prácticas de liderazgo, disposición para recibir y dar información, se generó <u>la confianza y conocimiento de sí mismos</u> a través de procesos de autoevaluación y coevaluación, generando interés en trabajar y poner en práctica los diversos aprendizajes adquiridos, <u>reconociendo fortalezas</u> y al mismo tiempo los factores que obstaculizan avanzar hacia el liderazgo compartido con enfoque inclusivo, el <u>principal obstáculo detectado es la actitud.</u></p> <p>EVALUACIÓN A LA CONDUCCIÓN</p> <p>La conducción con respeto a este indicador, permitió la reflexión de la práctica, además avanzar en el reconocimiento de prácticas de liderazgo inclusivo como algunos comentarios lo refieren: <i>“reconocer las características del liderazgo compartido con enfoque inclusivo,</i></p>	<p>Confianza y conocimiento de si mismos.</p> <p>Reconocimiento de fortalezas.</p> <p>Principal obstáculo la actitud.</p>
--	--	---	--	---	---

				<p><i>visualizar mis carencias y tratar de innovar para desempeñar mejor mi función”, “me pareció muy buena la conducción ya que se proporcionaron materiales bibliográficos acordes a la temática actual, además de utilizar estrategias que permitieron analizar la información y elaborar evidencias”.</i></p> <p>Algo no mencionado e importante a destacar, tiene que ver con las fortalezas manifestadas por los participantes durante la academia, sin embargo como equipo de trabajo aún <u>no se reconocen como miembros potenciales de saberes y de experiencia</u>, con la posibilidad de poder enriquecer al otro, de poder compartir prácticas exitosas de liderazgo, valorar los ejercicios realizados en cada servicio como aportación al crecimiento del grupo; aún se visualiza la individualidad de cada directivo y no como un conjunto de miembros integrados que participan, colaboran, se reconocen y confluyen en una comunidad de aprendizaje.</p>	No se reconocen como miembros potenciales de saberes y experiencias.
2	Identifico las características y establezco la diferencia entre el liderazgo	LISTA DE COTEJO	8 de 8 participantes seleccionan conceptos básicos y los integran de	AUTOEVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES En lo que se refiere al segundo indicador sobre reconocer las características del liderazgo compartido e inclusivo, son muy	

<p>compartido e inclusivo.</p>		<p>manera coherente en un ejercicio analítico y sintético, argumentan relacionado teoría y práctica.</p> <p>Logran identificar las características del liderazgo compartido atribuyéndole características de liderazgo inclusivo, valorando la relevancia del concepto.</p> <p>Durante el proceso toman en cuenta las opiniones de sus colegas para hacer más claras sus ideas.</p>	<p>diversas las reflexiones, hay quienes refieren que aún se quedó en la parte teórica <i>“quizá teóricamente si las identifique sin embargo aún continuamos en un liderazgo compartido, si es que se le puede llamar, o en la parte del análisis”</i>, otra directora menciona que sí logra identificar la diferencia, de tal manera que, es comprendido por su servicio en la medida en que <i>“<u>el liderazgo inclusivo enriquece al liderazgo compartido</u>”</i>, alguien más establece la diferencia en el <u>nivel de compromisos entre uno y otro</u>, <i>“en el liderazgo inclusivo se implementan acciones comprometiendo al equipo a brindar respuestas y soluciones innovadoras”</i>. Otra directora concluye en que aún se requiere continuar con el análisis al interior de su servicio para poder generar cambios en su equipo de otra manera se perderá el significado. No obstante a lo largo de la evaluación de los indicadores los participantes son capaces de enunciar las diferencias.</p> <p>COEVALUACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES</p> <p>Las observaciones realizadas entre directores a este indicador guío a la conclusión de que a pesar, de que durante la conducción se enlistaron</p>	<p>Comprender que el liderazgo inclusivo enriquece al liderazgo colaborativo.</p> <p>El liderazgo inclusivo implica un nivel más alto de compromiso, respuestas y soluciones innovadoras.</p>
--------------------------------	--	---	---	---

			<p>las características, se visualizaron ejemplos, se apreciaron en las lecturas y se enriqueció el marco referencial, tal pareciera que <u>aún se generan dudas y faltaron precisiones</u>, sobre todo <u>verlas manifestadas en los comportamientos</u> de los directivos y docentes.</p> <p>EVALUACIÓN A LA CONDUCCIÓN</p> <p>Durante la sesión para identificar las características de un liderazgo compartido e inclusivo se llegó a conclusiones, plasmadas en la V heurística y como se aprecia en los siguientes comentarios <i>“el liderazgo inclusivo en la práctica, considerado como <u>un enfoque con muchas exigencias</u>, si bien, permite el <u>acercamiento al otro</u>, implica <u>hacer de la inclusión una filosofía</u>”, “Para ser líderes inclusivos se requiere reconocernos como <u>humanos con historia</u>, ser escuchados y saber entender las relaciones humanas tan complejas”, “No cualquiera puede ser líder <u>inclusivo si no conoce su rol y las características de su rol</u>”, “Se requiere <u>reconstruirme como líder pedagógico considerando los principios y enfoque de la educación inclusiva como parte de las competencias docentes</u>”. “Asumir compromisos a partir de</i></p>	<p>Clarificar los comportamientos de un liderazgo inclusivo.</p> <p>Es un enfoque con mucha exigencia.</p> <p>Se requiere hacer de la inclusión una filosofía.</p> <p>Reconstruirme como líder pedagógico, considerando el enfoque de la educación inclusiva.</p> <p>Es mejor evadir, negar y rechazar, generar duda y</p>
--	--	--	--	--

				<p><i>estas características implica movilizar al ser humano, al profesional, por lo que es mejor en mucho de los casos; <u>evadir, negar, rechazar, generar duda y nuevamente depositar la responsabilidad en el otro sobre la claridad del tema para poder llevarlos a la acción y la práctica</u>".</i></p>	<p>depositar la responsabilidad en el otro que llevarlos a la acción y a la práctica.</p>
3	<p>Me autoevaluo con honestidad en torno al nivel de desempeño sobre mis habilidades de liderazgo inclusivo.</p>	<p>Autoevaluación Proceso de metacognición. Informe: Autoevaluación de competencias.</p>	<p>3 de 8 Participantes. Lograron establecer un proceso metacognitivo para superar prácticas de liderazgo centrado en una persona. 8 de 8 Directivos presentaron su informe de autoevaluación de competencias.</p>	<p>AUTOEVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES En el tercer indicador aunque todos los participantes refieren ser honestos en la autoevaluación, al traducirlas en acciones prácticas, plasmadas en el informe de autoevaluación de competencias directivas para desarrollar un liderazgo compartido con enfoque inclusivo; como líderes escolares con fusiones bien definidas, relacionadas con el apoyo, la evaluación y el <u>desarrollo de la calidad de los docentes</u>, las prácticas las dirigen a organizar actividades y procesos de trabajo, en apariencia, con base al MASEE, diseñar trayectos formativos (sin un sustento y evaluación diagnóstica), realizar recorridos en las escuelas y verificar el proceso de trabajo de las USAER, sin embargo ninguno de los participantes menciona acciones concretas sobre brindar apoyos, <u>establecer procesos de evaluación, motivación,</u></p>	<p>Ausencia en el desarrollo de la calidad de los docentes. Ausencia de procesos de evaluación. Ausencia acciones</p>

			<p><u>mejoramiento de las capacidades y entornos de trabajo como elementos básicos para la mejora en el aprendizaje de los alumnos.</u></p> <p><i>“Si bien se realizan varios intentos para <u>compartir experiencias y saberes, la cultura colaborativa no se ven consolidada”</u> “En el equipo de trabajo <u>se fomenta el trabajo colaborativo, pero aún no se ha consolidado, se reconocen los elementos pero no se ha logrado establecer en la práctica y aunque se ha trabajado en colegiado <u>las diferencias que existen afectan el trabajo colaborativo</u>”, “Las compañeras no reconocen el trabajo colaborativo, <u>si lo llegan a reconocer es en el momento en que la directora, resuelve alguna situación, pero no reconocen el trabajo de orientación y asesoría desde las reuniones técnico operativas y de consejo técnico”.</u></u></i></p> <p>No se requiere solamente de la colaboración para reflejar <u>la cultura colaborativa, se suma además la colegibilidad y la cooperación reflejada en comunidades de aprendizaje</u>, donde se practican valores inclusivos y se reconoce y valora la diversidad y potencialidad de los integrantes.</p>	<p>de motivación y mejoramiento de las capacidad docentes.</p> <p>A la colaboración se suma la colegialidad y la cooperación reflejada en comunidades de aprendizaje.</p>
--	--	--	--	---

			<p>COEVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES</p> <p>Los directores también reconocen que requiere de ciertos criterios y apoyos para fijar direcciones estratégicas debido a que por comentarios de uno de ellos “<u>se promueve la planeación estratégica de manera colaborativa en el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el Programa de Apoyo a la Escuela (PAE), sin embargo al momento de plasmar actividades no se evidencia el seguimiento</u>”; ninguno de los participantes mencionó su meta o sus metas, por ello la <u>dirección y desarrollo de sus planeaciones se merman en el transcurso del ciclo escolar</u>, considerando entonces su planeación anual como un trámite administrativo.</p> <p>EVALUACIÓN DE LA CONDUCCIÓN</p> <p>Manifiestamente los participantes comentan que la sesión les permitió evaluarse con honestidad, misma que <u>los guío a reflexionar en torno a la necesidad de buscar estrategias para la acción sustentadas en un liderazgo inclusivo</u>, que favorezca la movilización de las acciones y rol de los líderes escolares, compartir objetivos, <u>buscar tiempos para que los integrantes de cada servicio se encuentre, planifiquen y enseñen</u></p>	<p>No hay seguimiento a la planeación estratégica.</p> <p>Poca claridad en las metas por lo que la dirección y desarrollo de sus planeaciones se merman en el transcurso del ciclo escolar</p> <p>Los integrantes de los servicios se encuentran, planifiquen y enseñen juntos.</p> <p>Comunicación eficiente para desarrollar diversas acciones inclusivas.</p> <p>Infundir valores,</p>
--	--	--	---	---

				<p><u>juntos: “es necesario redoblar esfuerzos y buscar formas de comunicación eficiente para desarrollar diversas acciones inclusivas, mismas que no se vean como una carga más, si no como un apoyo”, e infundir valores, creencias y actitudes en la construcción de una cultura inclusiva en la escuela.</u></p>	<p>creencias y actitudes en la construcción de una cultura inclusiva en la escuela.</p>
4	<p>Establezco acciones de mejoramiento en mi competencia directiva de líder inclusivo con base en los retos del contexto situado en mi servicio.</p>	<p>Autoevaluación y coevaluación final</p>	<p>7 de 7 realizaron el ejercicio de autoevaluación y coevaluación.</p>	<p>AUTOEVALUACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES</p> <p>La evaluación al cuarto indicador deja entrever algunas acciones de mejoramiento en las competencias directiva sobre la forma de ejercer el liderazgo inclusivo, por parte de cinco participantes; dichas acciones van desde compartir los materiales revisados durante la academia al interior de los grupos con la intención de <u>favorecer la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de las competencias docentes para impulsar el liderazgo inclusivo</u>, esto a implicado el fortalecimiento al trayecto formativo de éstos servicio en la medida en que se están <u>reconociendo las fortalezas de cada uno de los miembros</u>; se busca el replanteamiento de la práctica directiva; es vital advertir que una directora realizar algunos intentos sin lograr éxito ya que considera que el contexto en que se encuentra no</p>	<p>Favorecer la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de las competencias docentes.</p> <p>Reconocer las fortalezas de cada uno de los miembros.</p>

			<p>le ha permitido la reflexión ni el acercamiento a los docentes, otra directora menciona que no lo ha intentado, sin explicar mayor motivo.</p> <p>COEVALUACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES</p> <p>No obstante las observaciones realizadas entre los participantes exteriorizan la complejidad de éste tipo de prácticas <i>“Se tratan de implementar cambios, sin embargo <u>un factor determinante para llevar a la práctica el liderazgo inclusivo tiene que ver con las habilidades sociales y los valores, se centran más las prácticas en relaciones socio afectivas que en el reconocimiento de los contextos, competencias y avances que se tenga en los servicios”, “Es imprescindible mayor autoanálisis sobre la prácticas que se ejercen en el servicio”,</u></i> otra aportación reafirma los comentarios anteriores <i>“Observó que generalmente son tantas las demandas para ser líderes inclusivos que a veces solo se asume la figura de autoridad”.</i></p> <p>Indudablemente <u>todo cambio requiere esfuerzo, compromiso y responsabilidad; indiscutiblemente tiene que sentirse la necesidad del cambio,</u> en muchas casos no basta</p>	<p>Las habilidades sociales son fundamentales para la práctica del liderazgo inclusivo.</p> <p>Se requiere mayor autoanálisis de las prácticas.</p> <p>Expresar la necesidad de sentir el cambio.</p>
--	--	--	--	---

				<p>solo la capacitación, actualización o la mera reflexión; mencionaba en algún momento un director que en la formación debe existir una <u>fuerte orientación hacia quién es el sujeto que aprende, qué concepción de sujeto es la que está en nuestra escuela, ¿quién es el director de hoy?</u> Por lo que se tendría que partir de lo que ocurre en el servicio, ver el trasfondo, interpretar las relaciones sociales e interpersonales, <u>analizar como bien se ha dicho las armonías y desarmonías presentes en los equipos de trabajo y admitir la duda, la pregunta y la incertidumbre.</u></p> <p>EVALUACIÓN DE LA CONDUCCIÓN</p> <p>La evaluación a la conducción sobre este indicador se dirige a <u>la invitación a plantear nuevos retos en el servicio, a contextualizar la teoría, a reconocer algunas acciones no contempladas que resultan prioritarias,</u> a impulsar la cultura de trabajo colaborativo, fijar metas, evaluarlas y rendir cuentas siempre bajo un liderazgo inclusivo.</p>	<p>Tener claridad sobre el sujeto que aprende.</p> <p>Análisis de las armonías y desarmonías presentes en el equipo.</p> <p>Trascender de la teoría a la práctica.</p>
5	Pongo en práctica acciones de mejora desde mi competencia	Autoevaluación y coevaluación final	5 de 7 directivos expresan llevar a cabo intentos para el desarrollo	<p>AUTOEVALUACIÓN</p> <p>La evaluación del quinto indicador permitió valorar algunas acciones puestas en práctica en la mejora de las competencias directivas, para el ejercicio de un liderazgo inclusivo,</p>	

	<p>directiva para el ejercicio de un liderazgo inclusivo como componente principal para crear ambientes sensibles a la diversidad.</p>		<p>de un liderazgo inclusivo. 2 de 7 directivos, manifiestan la complejidad de la práctica de un liderazgo inclusivo en los servicios de USAER.</p>	<p>como componente principal para <u>crear ambientes sensibles a la diversidad</u>, entre ellas un <u>acompañamiento más directo en los procesos de trabajo</u>, <u>compartiendo y reflexionando con los docentes</u>, la <u>promoción de ambientes tolerantes, respetuosos y armónicos</u>, “<i>Me encuentro en procesos de identificación y asimilación aunque busco proyectarlo y promover <u>ambientes tolerantes, respetuosos y armónicos</u>. Es difícil</i>”, “<i>Valoro y <u>aprecio la diversidad tanto de alumnos como de profesionales</u>, por ello creo que he desarrollado más la competencia de invertir en las relaciones, <u>promover cambios y construir la confianza</u>”.</i> “<i>En cada sesión de trabajo he adquirido conocimiento y he reconocido las debilidades propias que se tiene como individuo y como líder</i>”.</p> <p>COEVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES</p> <p>Las observaciones realizadas a los participantes coinciden en que se están poniendo en práctica acciones de mejora, se intenta <u>promover la cultura colaborativa y construir comunidades de aprendizaje</u>.</p>	<p>Crear ambientes sensibles a la diversidad. Promover ambientes tolerantes, respetuosos y armónicos.</p> <p>Valorar y apreciar la diversidad tanto de alumnos como de los profesionales.</p> <p>Promover la cultura colaborativa y construir comunidades de aprendizaje.</p>
--	--	--	---	--	---

				<p>EVALUACIÓN DE LA CONDUCCIÓN</p> <p>En lo que respecta a la conducción, los acompañamientos y orientaciones en los servicios han complementado las aportaciones realizadas en la academia lo que ha permitido mostrar un panorama más real sobre las prácticas de liderazgo, además de propiciar el análisis del actuar como líderes técnicos y encaminarlos a mejores acciones.</p>	
--	--	--	--	---	--

Fuente: elaboración propia, autoevaluación y coevaluación de los resultados de la academia.

4.2 Evaluación de la implantación del proyecto de intervención.

En lo que respecta a la autoevaluación realizada a los indicadores del proyecto de intervención se aprecian algunas inconsistencias en cuanto si se está poniendo en práctica el liderazgo inclusivo a partir de la intervención, o bien solo se ubica en el proceso de reflexión, lo que sí es notorio es la comprensión de los participantes sobre el liderazgo inclusivo: *“Aunque la comprensión no determina la acción adecuada, la acción adecuada si debe fundarse en la comprensión”*.

Otro aspecto a considerar es la intención manifestada por algunos de los participantes para promover prácticas de liderazgo inclusivo en su servicio, así como el reconocimiento de algunas características, habilidades y motivaciones que pueden fortalecer a los equipos en este tipo de prácticas.

Se hacen de manifiesto en sus comentarios el proceso reflexivo llevado a cabo durante la academia, mismo que los guía a asumir posturas de la filosofía inclusiva para disminuir el liderazgo centrado en una persona.

Logran explicar e interpretar lo que sucede al interior de sus servicios, identificando algunos obstáculos que impiden avanzar hacia el liderazgo inclusivo, tales como las actitudes individualistas, la falta de comunicación asertiva, así como la falta de compromisos hacia nuevas formas de organización para asumir riesgos e innovar prácticas; de la misma forma consideran la relevancia de la temática y los efectos positivos en beneficio de los servicios de USAER.

La exploración y análisis del material bibliográfico, así como las actividades de reflexión instrumentadas a través de la cartográfica conceptual, V heurística, enseñanza reflexiva, elaboración del informe de competencias directiva a partir de su función, autoevaluación y co-evaluación de las habilidades para un liderazgo inclusivo, permitieron la profundización en el diagnóstico inicial, dejándose guiar por la conducción durante la academia hacia nuevas formas de interpretación de la realidad de los contextos. De igual modo, generaron inquietud en la indagación e investigación sobre la temática y la recuperación de la aplicación de instrumentos de procesos reflexivos al interior de los servicios.

4.3 Los procesos y los resultados.

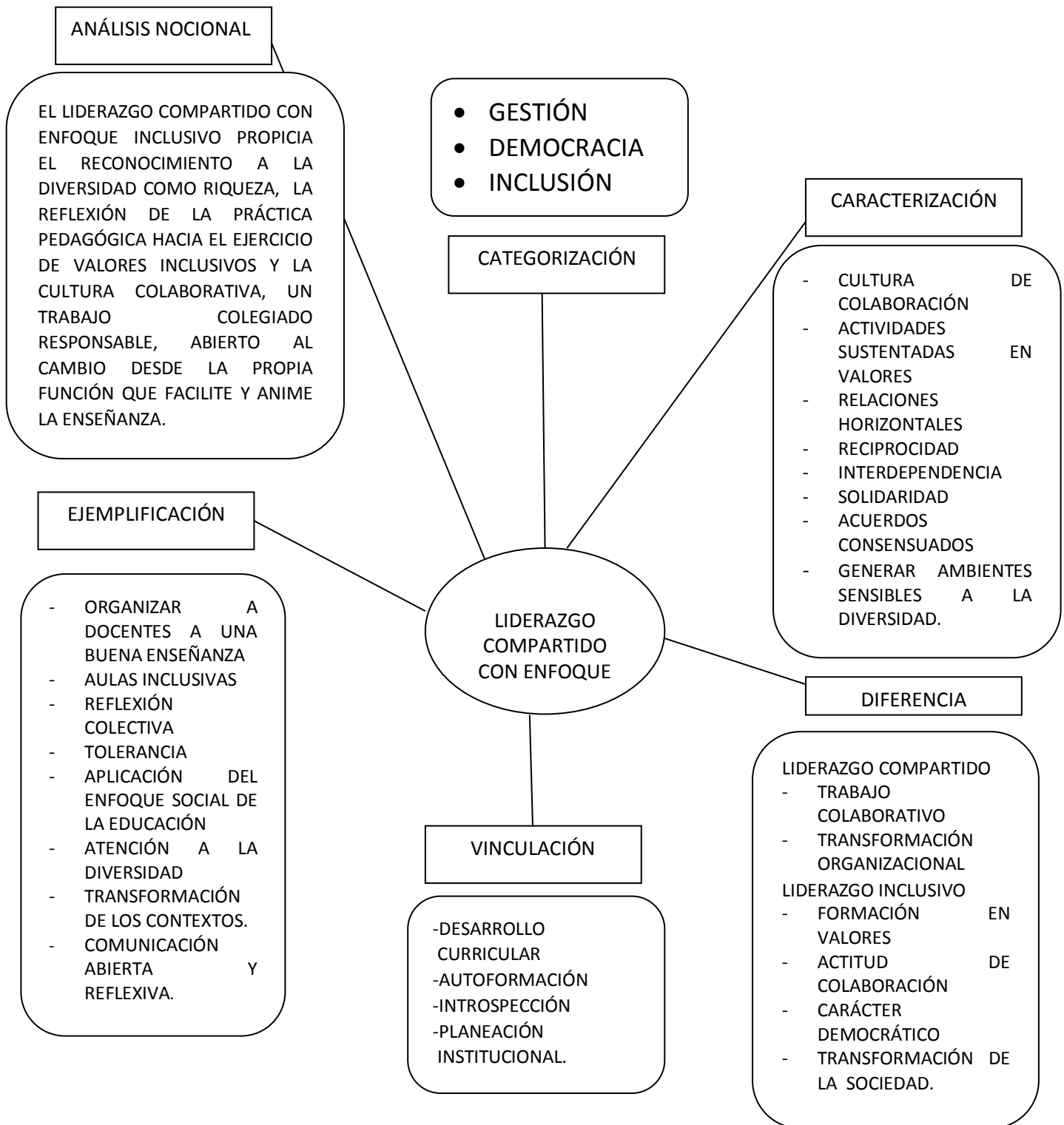
La dimensión sustantiva se situó en el desarrollo y fortalecimiento de liderazgo compartido con enfoque inclusivo a directores de la Zona de Supervisión IV – 9; la implantación de la academia se inició con ocho integrantes; seis directivos de seis servicios de USAER, una Supervisora y una Asesora Técnico Pedagógica (ATP) de Zona, en la tercera sesión se prescindió del director de la USAER IV – 55 quien participaba intermitente a consecuencia de haber asumido la dirección del CAM 30 en la misma Zona de Supervisión. Los ocho participantes lograron consensuar a través de un análisis nocional por medio de la cartografía conceptual el concepto de liderazgo compartido con enfoque inclusivo, concibiéndolo de la siguiente forma: “El liderazgo inclusivo propicia el reconocimiento a la diversidad como riqueza, accede a la reflexión de la práctica pedagógica hacia el ejercicio de valores inclusivos y a la cultura colaborativa; lo que implica un trabajo colegiado, responsable, abierto al cambio desde la propia función, que facilita y anima la enseñanza”. (Ver cuadro 6)

Conjuntamente establecieron la diferencia entre el liderazgo compartido e inclusivo considerando que en el primero se piensa desde el trabajo colaborativo para la transformación organizacional, y en el segundo se incluye además la formación en valores, se manifiestan actitudes de corresponsabilidad y colaboración incorporado un carácter democrático, de transformación de la comunidad educativa y la sociedad hacia la inclusión.

En los seis servicios los directores de USAER lograron resignificar y consensuar el concepto junto con los 44 docentes especialistas y 6 trabajadoras sociales adscritos a la Zona de Supervisión IV – 9; sin embargo aún no se logró incorporar las características de éste en las formas de vinculación entre pares. Algunas de las características identificadas y seleccionadas para el liderazgo compartido con enfoque inclusivo se enuncian a continuación y se resumen en el ejercicio de la V heurística, Gowin. (Ver cuadro 7):

- ✓ Compartir iniciativas.
- ✓ Poseer una base moral (interés por el bien común).
- ✓ Reunir capacidades, conocimientos, experiencias y prácticas de cada uno de los miembros del equipo de trabajo.
- ✓ Poseer valores y principios inclusivos.
- ✓ Conocer, asumir la visión y comunicarla.

Cuadro 6: CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL.



Fuente: Elaboración propia, bajo la propuesta para el análisis conceptual de Sergio Tobón en su libro Evaluación de las Competencias en Educación Básica.

- ✓ Tener visión crítica.
- ✓ Fomentar conversaciones críticas, diálogos respetuosos, acciones basadas en la confianza y el respeto.
- ✓ Motivar y predicar con el ejemplo.
- ✓ Brindar apoyo individual a sus pares.
- ✓ Crear un sentido de comunidad a través de la confianza.
- ✓ Relacionar el discurso con la práctica.
- ✓ Sustentar con principios éticos las decisiones.
- ✓ Superar injusticias e inequidad.
- ✓ Buscar la equidad, respeto, valores y principios inclusivos.
- ✓ Mantener expectativas para impulsar a ser mejores profesionales.
- ✓ Apalear al sentido de comunidad profesional de aprendizaje.
- ✓ Modificar patrones de pensamiento tradicional que ocultan prácticas de exclusión o marginación.
- ✓ Propiciar conocimiento, información y valores inclusivos como personas y profesionales.

Los ocho participantes lograron autoevaluar su función como líderes formales y las competencias que les implica; identificando como áreas de mejora con respecto a las tareas que se comparten en el ejercicio de un liderazgo inclusivo. He aquí el resultado del ejercicio diagrama de Venn:

Áreas de mejora para directivos:

- Facilitar, animar en la participación activa, crítica y reflexiva de los profesionales.
- Promover la toma de decisiones congruentes con los principios inclusivos entre la comunidad educativa.
- Establecer comunicación cercana y continua con sus homólogos.
- Indagación, recuperación y análisis de la información para la toma de decisiones congruentes con los procesos inclusivos.

Áreas de mejora para docentes:

- Recuperar el sentido de misión pedagógica.
- Favorecer la comunicación de acuerdos y la coordinación de apoyos.
- Planeación, desarrollo y evaluación de los apoyos ofrecidos a la escuela de forma colaborativa.

- Indagación, recuperación y análisis de la información para la toma de decisiones congruentes con los procesos inclusivos.

Una de las consignas que dirigió la actividad en mención surge de la reflexión de los participantes “*¡puedo hacer algo con el otro!*”, considerada como una de las actividades centrada en la realidad de la práctica misma que permitió identificar y valorar las tareas que competen a la figura directiva solo y desde su función e identificar las tareas que favorecen el liderazgo inclusivo, “*todos conocemos nuestro rol, el rol del otro y sabemos que existen tareas que solo se realizan con el otro*”.

El trabajo con otros contribuye a que cada miembro del colectivo se enriquezca a través de las múltiples relaciones. De esta manera, se optimizan los aprendizajes al ser socialmente compartidos y se evita la sensación de parálisis que muchas veces se apodera de las escuelas frente a determinadas problemáticas.

El haber identificado las áreas de mejora, de acuerdo con su rol y función, se entiende como una oportunidad y, al mismo tiempo, un desafío para iniciar en la creación de la cultura colaborativa y comunidades de aprendizaje; esto es, resignificar en el contexto de cada servicio las oportunidades que se presentan para generar en la medida de lo posible las prácticas inclusivas sustentadas en un liderazgo compartido y comprometido.

Otro de los ejercicios de mayor impacto fue haber logrado en consenso con todos los participantes la co-evaluación de las habilidades de liderazgo, ejercicio aplicado en los seis servicios de USAER, con el personal docente y de apoyo. El ejercicio consistió en evaluar a cada uno de los participantes bajo tres rubros: habilidades destacadas, habilidades a mejorar y sugerencias para el desarrollo de habilidades.

Cada uno de los participantes recibió el total de evaluaciones de los presentes, evaluando de la misma forma, aunque consistió en un ejercicio de orden personalizado donde cada participante pudo realizar un proceso de reflexión interno. Se destacó que las habilidades a mejorar se ubican en el ámbito social; entendidas como el conjunto de comportamiento interpersonales complejos, principalmente las habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, es decir el poder expresar emociones, recibirlas y defender la propia emoción, así como las habilidades de

solución de problemas interpersonales; relacionadas con la identificación de problemas oportunamente, buscar soluciones y elegir una solución.

Si se entiende que el liderazgo inclusivo tiene un fuerte sentido de dirección e infunde valores fundamentales, creencias y actitudes a partir del desarrollo de habilidades que admiten expresar con franqueza sus ideas, sentimientos y se está dispuesto a recibir ideas y sentimientos nuevos, es decir, permitir y alentar la recepción de nuevos datos acerca de si mismo, los resultados obtenidos durante el proceso de co-evaluación se convierte en un desafío para los servicios de USAER, comprometerse con su crecimiento personal y fortalecer las habilidades identificadas bajo un profundo deseo de cambio.

Aún no se logran identificar con claridad las acciones que reflejen el liderazgo compartido con enfoque inclusivo desde la Planeación Estratégica de Transformación de la Zona Escolar (PETZE) y Plan Anual de Trabajo con enfoque estratégico de los servicios de USAER, ya que a partir del mes de junio de cada año se inicia el proceso de evaluación donde se pretende visualizar y enmarcar como prospectiva para siguiente ciclo escolar las acciones que refuerzan y reconocen ese tipo de liderazgo.

Sin embargo, se agregaron cuatro sesiones más de trabajo en la academia de siete programadas, en estas cuatro sesiones más se diseñaron competencias y aprendizajes esperados a partir de la metodología que propone Sergio Tobon (2011) en su libro “Evaluación de las Competencias en la Educación Básica”, dichos aprendizajes relacionados con el liderazgo inclusivo, mismos que fueron elaborados por el equipo de directores, con la intención de diseñar una lista de verificación (Ver cuadro 8 y Anexo 9) que permita la evaluación del personal que conforma la Zona de Supervisión e iniciar nuevamente la identificación de necesidades y la puesta en marcha de nuevas acciones que fortalezcan el liderazgo inclusivo, una vez concluidas las sesiones en cada servicio.

Cuadro 8. Competencias y aprendizajes esperados del liderazgo inclusivo.

Competencia	Implicaciones	Evidencias	Aprendizajes Esperados.
Desarrollo ²⁸ equipos de líderes para distribuir tareas con base al enfoque inclusivo.	Reflexión sistemática sobre competencias de líderes inclusivos. Autoevaluarse sobre la contribución en tareas en comunidad de aprendizaje. Reconocerse como líder. Fortalecer el trabajo colaborativo y corresponsable.	Planeación. Fichas de trabajo. Formatos de evaluación.	1. Me reconozco como líder desde el enfoque inclusivo asumiendo compromiso ante las tareas compartidas. 2. Evalúo las aportaciones y compromisos asumidos corresponsablemente, desde el enfoque inclusivo, hacia el crecimiento de comunidades de aprendizaje. 3. Formo equipos de liderazgo a partir del enfoque inclusivo, con el fin de desarrollar tareas en colaboración. 4. Organizo actividades de formación para superar las prácticas tradicionales de liderazgo y hacer que las prácticas de liderazgo inclusivo sean efectivas en el servicio. 5. Logro impactar en el ámbito educativo a través de actividades innovadoras y colaborativas. 6. Aplico estrategias de apoyo de manera reflexiva y corresponsable dentro del servicio.
Organizo a líderes bajo un trabajo colaborativo ²⁹ para la resolución de tareas a partir del	Fortalecimiento del liderazgo en cada uno de los integrantes de los servicios.	Planeación (PETZE, PETE, PAT, PAE). ³¹	1. Organizo en colaboración un plan de trabajo que favorece la gestión en el servicio considerando el liderazgo inclusivo. 2. Aplico actividades que favorecen un clima de trabajo agradable, en mi área de desempeño.

²⁸ Desarrollar líderes implica: Potenciar actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente, de los docentes; generar oportunidades para el desarrollo, organizando actividades de formación, facilitando la asistencia a actividades externas, proporcionando recursos e información, generando debates sobre enseñanza y educación, etc.

²⁹ Trabajo colaborativo: Comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un administrador que trabaja solo. Se buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.

<p>desarrollo del pensamiento y actitudes inclusivas³⁰.</p>	<p>Respeto y valoración de las diferencias.</p> <p>Compartir conocimientos, prácticas, perspectivas y experiencias.</p> <p>Se privilegia la comunicación asertiva.</p> <p>Fortalecimiento de la democracia y participación activa.</p>	<p>Informes bimestrales (reflejo del trabajo colaborativo).</p> <p>Ajustes.</p> <p>Informes finales.</p>	<p>3. Asumo el liderazgo inclusivo a partir de un trabajo colaborativo en la resolución de problemas dentro de mi servicio.</p> <p>4. Fomento diálogos respetuosos entre líderes, dentro y fuera del servicio, en el logro de tareas colaborativas a partir de actitudes inclusivas.</p> <p>5. Fomento acciones basadas en la confianza y el respeto con mis homólogos en acciones colaborativas.</p> <p>6. Modifico patrones de pensamiento tradicional que ocultan prácticas de exclusión dentro y fuera del servicio.</p> <p>7. Asumo actitudes inclusiva dentro del desarrollo del trabajo colaborativo.</p>
<p>Infundo valores fundamentales³² y actitudes³³ para expresar habilidades de un liderazgo inclusivo.</p>	<p>Expresar con franqueza ideas y sentimientos.</p> <p>Recibir ideas y sentimientos nuevos.</p> <p>Experimentar nuevas conductas.</p> <p>Creas un clima cordial y de aceptación.</p>	<p>Escala actitudinales.</p> <p>Guías de observación.</p> <p>Registros anecdóticos.</p>	<p>1. Ejercicio un liderazgo en corresponsabilidad apelando al sentido de comunidad profesional de aprendizaje en el servicio.</p> <p>2. Desarrollo empatía al compartir iniciativas dentro de mi equipo de trabajo.</p> <p>3. Desarrollo valores y actitudes que se requiere el liderazgo inclusivo.</p>

³¹ Siglas, en orden de aparición, del Plan Estratégico de Transformación de Zona Escolar, Plan Estratégico de Transformación Escolar, Plan Anual de trabajo y Plan de Atención Escolar. Estos planes forman parte de un nuevo enfoque de gestión educativa de corte estratégico, por medio del cual se busca darles una ordenación distinta a las actividades escolares.

³⁰ Actitudes de líderes formados en valores: Empatía, disposición, ayuda mutua, compromiso, receptividad, autenticidad, creatividad, autocrítica, sensibilidad, constancia, autodeterminación, honestidad y equidad.

³² Valores ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales.

³³ Actitudes: empatía, disposición a colaborar, ayuda mutua, compromiso, receptividad, autenticidad, creatividad, autocrítica, sensibilidad, constancia, autodeterminación, honestidad y equidad.

	Colaboración en la ejecución (Ayuda mutua y comprensión del propósito).		<p>4. Aplico valores y actitudes en el desarrollo del liderazgo inclusivo para superar la inequidad.</p> <p>5. Diseño instrumentos que me permitan autoevaluar mi función de líder para establecer mejoras en los procesos de trabajo que señala el MASEE bajo el enfoque inclusivo.</p> <p>6. Identifico las amenazas y debilidades para lograr la comunicación asertiva al interior del equipo de trabajo.</p> <p>7. Identifico las habilidades que un líder inclusivo presenta para poder desempeñarlas dentro de mi función.</p>
Mantengo prácticas de gestión y liderazgo inclusivo ³⁴ para ayudar a los docentes a mejorar su enseñanza.	<p>Desarrollo de capacidades pedagógicas.</p> <p>Aumenta el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Se refuerza la coherencia entre la planeación y evaluación sobre la base de los programas de estudios. 2011.</p> <p>Uso de metodologías diversificadas.</p> <p>Instrumentación de</p>	<p>Planificación didáctica.</p> <p>Guías de observación.</p> <p>Informes de evaluación.</p>	<p>1. Organiza situaciones de aprendizaje diversificadas a partir del liderazgo inclusivo.</p> <p>2. Involucro a los alumnos en su proceso de aprendizaje, respetando la singularidad de su condición en la mejora de mi enseñanza.</p> <p>3. Realizo prácticas de gestión colaborativa y liderazgo inclusivo en relación a la mejora de enseñanza y minimización de las BAP identificadas en cada contexto.</p> <p>4. Aplico el liderazgo inclusivo a través de la resignificación de la comunicación y confianza mutua en la orientación docente a favor de la</p>

34 El desarrollo de prácticas inclusivas implica ineludiblemente la creación de una cultura escolar que promueva formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el centro; el liderazgo se redefine y se distribuye reforzando el sentido de comunidad y de confianza mutua.

	<p>procesos de evaluación formativa.</p> <p>Respeto a la singularidad de los alumnos.</p>		mejorar de la enseñanza.
<p>Establezco las características del liderazgo inclusivo³⁵ para orientar la función directiva y docente dentro de la cultura inclusiva³⁶ y organizacional del servicio.</p>	<p>Investigación documental</p> <p>Claridad en la filosofía inclusiva.</p> <p>El dialogo como instrumento fundamental de comunicación en un contexto de confianza y respeto.</p>	<p>Listas de verificación.</p> <p>Autoevaluación.</p> <p>Escala actitudinales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asumo una visión estratégica congruente con los principios inclusivos y la comunico entre la comunidad educativa. 2. Establezco vínculos entre la teoría y la práctica en el desarrollo de un liderazgo inclusivo. 3. Sustento con principios éticos e inclusivos la organización del servicio en la participación activa de todos los integrantes del servicio. 4. Brindo apoyo individual y colectivo, en el análisis de la información de la toma de decisiones en procesos inclusivos.
<p>Mejoro las prácticas de liderazgo inclusivo para obtener aprendizajes significativos de reconocimiento a la diversidad en la conformación de una comunidad inclusiva.</p>	<p>Reconocimiento a la pluralidad de identidades de los participantes.</p> <p>Aprendizaje y participación sin discriminación.</p> <p>Desarrollo de múltiples potencialidades.</p>	<p>Autoevaluación de competencias inclusivas.</p> <p>Lista de verificación.</p> <p>Reportes de análisis contextuales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejoro las prácticas del liderazgo inclusivo, reconociendo la diversidad como punto esencial en la conformación de una comunidad inclusiva. 2. Me autoevalúo con honestidad sobre las acciones inclusivas que desarrollo en beneficio de las particularidades de los individuos. 3. Identifico acciones de liderazgo inclusivo y las pongo en práctica teniendo presentes los contextos de trabajo.

³⁵ Un líder que consigue una escuela inclusiva es aquél que tiene una visión articulada de ser escuela inclusiva y sabe comunicarla, entusiasmar a la comunidad educativa y puede tomar las decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad.

³⁶ Cultura Inclusiva: es colegiada y transparente, cooperativa y colaborativa, y se realiza en equipos y en comunidades de aprendizaje profesional.

			<p>4. Poseo una base moral (interés por el bien común) en la conformación de una comunidad de aprendizaje en la atención a la diversidad.</p> <p>5. Establezco expectativas a ser mejor profesional en el desarrollo de un liderazgo inclusivo.</p>
<p>Organizo el trabajo colaborativo para fortalecer las prácticas y culturas de líderes inclusivos bajo el principio de la corresponsabilidad.</p>	<p>Comunicación asertiva.</p> <p>Toma de decisiones consensuadas.</p> <p>Organización sistemática de acciones y evaluación de la cultura de líderes inclusivos (PETZE, PETE, PAT y PAE).</p> <p>Responsabilidad compartida.</p> <p>Establecer estructuras de trabajo: Academias, aprendizajes entre pares, redes tutoras.</p> <p>Reducción de las barreras que impiden la participación.</p>	<p>Guías de observación.</p> <p>Minutas.</p> <p>Hojas de seguimiento de acuerdos.</p> <p>PETZE</p> <p>PETE</p> <p>PAT</p> <p>PAE</p>	<p>1. Realizo un trabajo colaborativo que fortalece las prácticas inclusivas bajo el principio de la corresponsabilidad.</p> <p>2. Identifico las amenazas y debilidades que impiden la comunicación cercana y continua en la toma de decisiones consensuadas.</p> <p>3. Identifico las barreras que impiden la participación corresponsable de todos los integrantes del servicio.</p> <p>4. Organizo sistemáticamente y en corresponsabilidad acciones de evaluación sobre el liderazgo dentro de una cultura inclusiva.</p> <p>5. Comparto la responsabilidad de la planeación, desarrollo y evaluación de los apoyos ofrecidos en la escuela.</p> <p>6. Realizo actividades con base a la inclusión educativa que fortalecen la cultura de líderes inclusivos.</p>
<p>Desarrollo³⁷ equipos de líderes para</p>	<p>Reflexión sistemática.</p> <p>Autoevaluarse.</p>	<p>Planeación</p> <p>Fichas de trabajo</p>	<p>1. Me reconozco como líder desde el enfoque inclusivo.</p>

³⁷ Desarrollar líderes implica: Potenciar actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente, de los docentes; generar oportunidades para el desarrollo, organizando actividades de formación, facilitando la asistencia a actividades externas, proporcionando recursos e información, generando debates sobre enseñanza y educación, etc.

<p>distribuir tareas con base al enfoque inclusivo.</p>	<p>Reconocerse como líderes. Fortalecer el trabajo colaborativo y corresponsable.</p>	<p>Formatos de evaluación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Evalúo sistemáticamente mis capacidades de líder inclusivo. 3. Realizo acciones de reflexión sistemática sobre las características del liderazgo inclusivo tomando en cuenta los retos de mi contexto. 4. Formo equipos de liderazgo a partir del enfoque inclusivo, con el fin de desarrollar tareas en colaboración. 5. Organizo actividades de formación para superar las prácticas tradicionales de liderazgo y hacer que las prácticas de liderazgo inclusivo sean efectivas en el servicio. 6. Logro impactar en el ámbito educativo a través de actividades innovadoras y colaborativas. 7. Aplico estrategias de apoyo de manera reflexiva y corresponsable dentro del servicio.
<p>Organizo a líderes bajo un trabajo colaborativo³⁸ para la resolución de tareas a partir del desarrollo del pensamiento y</p>	<p>Fortalecimiento del liderazgo en cada uno de los integrantes de los servicios. Respeto y valoración de las diferencias.</p>	<p>Planeación (PETZE, PETE, PAT, PAE). Informes bimestrales (reflejo del</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizo en colaboración un plan de trabajo que favorece la gestión en el servicio. 2. Aplico actividades que favorecen un clima de trabajo agradable, en mi área de desempeño.

³⁸ Trabajo colaborativo: Comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un administrador que trabaja solo. Se buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.

<p>actitudes inclusivas³⁹.</p>	<p>Compartir conocimientos, prácticas, perspectivas y experiencias.</p> <p>Se privilegia la comunicación asertiva.</p> <p>Fortalecimiento de la democracia y participación activa.</p>	<p>trabajo colaborativo).</p> <p>Ajustes.</p> <p>Informes finales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Asumo el liderazgo a partir de un trabajo colaborativo en la resolución de problemas. 4. Fomento diálogos respetuosos entre líderes dentro y fuera del servicio. 5. Fomento acciones basadas en la confianza y el respeto con mis homólogos. 6. Modifico patrones de pensamiento tradicional que ocultan prácticas de exclusión dentro y fuera del servicio. 7. Asumo actitudes inclusiva dentro del desarrollo del trabajo colaborativo.
<p>Infundo valores fundamentales⁴⁰ y actitudes⁴¹ para expresar habilidades de un liderazgo inclusivo.</p>	<p>Expresar con franqueza ideas y sentimientos.</p> <p>Recibir ideas y sentimientos nuevos.</p> <p>Experimentar nuevas conductas.</p> <p>Creas un clima cordial y de aceptación.</p> <p>Colaboración en la ejecución (Ayuda mutua y comprensión del propósito).</p>	<p>Escala actitudinales.</p> <p>Guías de observación.</p> <p>Registros anecdóticos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio un liderazgo en corresponsabilidad, apelando al sentido de comunidad profesional de aprendizaje. 2. Desarrollo empatía al compartir iniciativas dentro de mi equipo de trabajo. 3. Desarrollo valores y actitudes que se requieren desarrollar para favorecer el liderazgo inclusivo. 4. Aplico valores y actitudes en el desarrollo del liderazgo inclusivo para superar la inequidad. 5. Diseño instrumentos que me permitan autoevaluar mi función de líder para establecer mejoras en los procesos de trabajo bajo el enfoque inclusivo.

³⁹ Actitudes de líderes formados en valores: Empatía, disposición, ayuda mutua, compromiso, receptividad, autenticidad, creatividad, autocrítica, sensibilidad, constancia, autodeterminación, honestidad y equidad.

⁴⁰ Valores ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales.

⁴¹ Actitudes: empatía, disposición a colaborar, ayuda mutua, compromiso, receptividad, autenticidad, creatividad, autocrítica, sensibilidad, constancia, autodeterminación, honestidad y equidad.

			<p>6. Identifico las amenazas y debilidades para lograr la comunicación asertiva al interior del equipo de trabajo.</p> <p>7. Identifico las habilidades que un líder inclusivo presenta para poder desempeñarlas dentro de mi función.</p>
<p>Mantengo prácticas de gestión y liderazgo inclusivo⁴² para ayudar a los docentes a mejorar su enseñanza.</p>	<p>Desarrollo de capacidades pedagógicas.</p> <p>Aumenta el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Se refuerza la coherencia de los programas de estudios.</p> <p>Uso de metodologías diversificadas.</p> <p>Instrumentación de procesos de evaluación formativa.</p> <p>Respeto a la singularidad de los alumnos.</p>	<p>Planificación didáctica.</p> <p>Guías de observación.</p> <p>Informes de evaluación.</p>	<p>1. Organizo y administro situaciones de aprendizaje diversificadas.</p> <p>2. Involucro a los alumnos en su proceso de aprendizaje, respetando su singularidad en la mejora de mi enseñanza.</p> <p>3. Realizo prácticas de gestión de liderazgo inclusivo en relación a la mejora de enseñanza y minimización de las BAP identificadas en cada contexto.</p> <p>4. Aplico el liderazgo inclusivo a través de la resignificación de la comunicación y confianza mutua en la orientación docente a favor de la mejorar de la enseñanza.</p>

⁴² El desarrollo de prácticas inclusivas implica indefectiblemente la creación de una cultura escolar que promueva formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el centro; el liderazgo se redefine y se distribuye reforzando el sentido de comunidad y de confianza mutua.

<p>Establezco las características del liderazgo inclusivo⁴³ para orientar la función directiva y docente dentro de la cultura inclusiva⁴⁴ y organizacional del servicio.</p>	<p>Investigación documental Claridad en la filosofía inclusiva. El dialogo como instrumento fundamental de comunicación en un contexto de confianza y respeto.</p>	<p>Listas de verificación. Autoevaluación. Escala actitudinales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asumo una visión estratégica congruente con los principios inclusivos y la comunico entre la comunidad educativa. 2. Establezco vínculos entre la teoría y la práctica en el desarrollo de un liderazgo inclusivo. 3. Sustento con principios éticos e inclusivos la organización del servicio en la participación activa de todos los integrantes del servicio. 4. Brindo apoyo individual y colectivo, en el análisis de la información de la toma de decisiones en procesos inclusivos.
<p>Mejoro las prácticas de liderazgo inclusivo para obtener aprendizajes significativos de reconocimiento a la diversidad en la conformación de una comunidad inclusiva.</p>	<p>Reconocimiento a la pluralidad de identidades de los participantes. Aprendizaje y participación sin discriminación. Desarrollo de múltiples potencialidades.</p>	<p>Autoevaluación de competencias inclusivas. Lista de verificación. Reportes de análisis contextuales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejoro las prácticas del liderazgo inclusivo, reconociendo la diversidad como punto esencial en la conformación de una comunidad inclusiva. 2. Me autoevalúo con honestidad sobre las acciones inclusivas que desarrollo en beneficio de las particularidades de los individuos. 3. Identifico acciones de liderazgo inclusivo y las pongo en práctica teniendo presentes los contextos de trabajo. 4. Poseo una base moral (interés por el bien común) en la conformación de una

⁴³ Un líder que consigue una escuela inclusiva es aquél que tiene una visión articulada de ser escuela inclusiva y sabe comunicarla, entusiasmar a la comunidad educativa y puede tomar las decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad.

⁴⁴ Cultura Inclusiva: es colegiada y transparente, cooperativa y colaborativa, y se realiza en equipos y en comunidades de aprendizaje profesional.

			<p>comunidad de aprendizaje en la tención a la diversidad.</p> <p>5. Establezco expectativas a ser mejor profesional en el desarrollo de un liderazgo inclusivo.</p>
<p>Organizo el trabajo colaborativo para fortalecer las prácticas y culturas de líderes inclusivos bajo el principio de la corresponsabilidad.</p>	<p>Comunicación asertiva.</p> <p>Toma de decisiones consensuadas.</p> <p>Organización sistemática de acciones y evaluación de la cultura de líderes inclusivos (PETZE, PETE, PAT y PAE).</p> <p>Responsabilidad compartida.</p> <p>Establecer estructuras de trabajo: Academias, aprendizajes entre pares, redes tutoras.</p> <p>Reducción de las barreras que impiden la participación.</p>	<p>Guías de observación.</p> <p>Minutas.</p> <p>Hojas de seguimiento de acuerdos.</p> <p>PETZE</p> <p>PETE</p> <p>PAT</p> <p>PAE</p>	<p>1. Realizo un trabajo colaborativo, fortaleciendo la práctica bajo el principio de la corresponsabilidad.</p> <p>2. Identifico las amenazas y debilidades que impiden la comunicación cercana y continua en la toma de decisiones consensuadas.</p> <p>3. Identifico las barreras que impiden la participación corresponsable de todos los integrantes del servicio.</p> <p>4. Organizo sistemáticamente y en corresponsabilidad acciones de evaluación sobre el liderazgo dentro de una cultura inclusiva.</p> <p>5. Comparto la responsabilidad de la planeación, desarrollo y evaluación de los apoyos ofrecidos en la escuela.</p> <p>6. Realizo actividades con base a la inclusión educativa que fortalecen la cultura de líderes inclusivos.</p>

Elaboración propia, producto final de la academia de directores de la Zona de Supervisión IV – 9

Es importante mencionar el record de las sesiones del proyecto de intervenciones reproducidas y socializadas en cada equipo de USAER:

En la USAER IV – 51 se aplicaron 5 de 7

En la USAER IV – 52 se aplicaron 4 de 7

En la USAER IV – 53 se aplicaron 2 de 7

En la USAER IV – 54 se aplicaron 5 de 7

En la USAER IV – 55 se aplicaron 3 de 7

(Por la falta de directora, quien se incorporó en la sesión 6)

En la USAER IV – 56 se aplicaron 3 de 7

El motivo de la no conclusión de las sesiones en los servicios tiene que ver con las acciones ya programadas en su Plan Anual de Trabajo (PAT) y trayectos formativos planeados a desarrollar en las Reuniones Técnico Operativas y Reuniones de Consejo Técnico, sin embargo se estableció el compromiso de concluir con el número de sesiones antes de que concluya el ciclo escolar.

Otro aspecto de impacto reconocido y valorado por los participantes fue el proceso de evaluación continua con un enfoque formativo desde el diseño y aplicación de los instrumentos; otorgando la posibilidad de reflexionar a partir de los indicadores; la retroalimentación de su trabajo; mismos que permitieron la recolecta de evidencias.

El portafolio se visualizó como una estrategia didáctica y de evaluación, no solamente como un instrumento a través del cual se organiza un conjunto de evidencias que demuestra el logro de los aprendizajes alcanzados en cada una de las sesiones de la implantación del proyecto de intervención, lo que facilitó la elaboración del reporte final.

A partir de la satisfacción obtenida (Ver cuadro 9) los participantes durante el proceso de evaluación continua, sugieren el diseño de competencias y aprendizajes esperados contextualizados a los servicios de USAER, mismos que sean evaluados a través de una lista de verificación en la que se puntualicen las características, los atributos y las acciones deseables que debe reunir un docente que practica un liderazgo inclusivo; esto por medio de una autoevaluación para obtener un diagnóstico e iniciar el proceso en espiral.

Cuadro 9. Evaluación de criterios

Medios materiales y circunstancias	Nivel de satisfacción			Logro las metas			Aspectos positivos	Aspectos Negativos	
	Excelente	Bueno	Regular		100%	80%			50%
<p>Medios: adecuados.</p> <p>Espacio idóneo.</p> <p>Materiales variados, bastos sencillos para su revisión.</p> <p>Circunstancias: Respeto de los tiempos.</p> <p>Ambiente armónico, cordial y respetuoso, rico para la discusión.</p>				Meta 1	☺			<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa. • Organización de la conducción. • Respuesta a una necesidad identificada. • La forma de conducir: Claridad, dominio del tema. • Instrumentos y técnicas de evaluación. • Documentos bibliográficos • Participación activa. • La reflexión como equipo de Zona. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un instrumento de diagnóstico concreto y claro. • Elaborar un plan de trabajo como equipo de zona y posteriormente hacer un plan para implementarlo y difundirlo a los servicios.
				Meta 2	☺				
				Meta 3			☹		

FUENTE: Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación del desarrollo del proyecto de intervención.

Cuadro 7

V de Gowin

CONCEPTUAL

“LIDERAZGO”

METODOLOGÍA

TEORÍA

Educación Inclusiva

- Detonadora del trabajo colaborativo y corresponsable con la escuela.
- Orienta la atención a la cultura de valoración a la diversidad.
- Aprende de y con la comunidad educativa
- Reflexión sistemática y permanente de la práctica docente.

¿Cuáles son las características del liderazgo compartido con enfoque inclusivo ?

AFIRMACIONES

- ✓ Articular la visión en torno al trabajo colaborativo.
- ✓ Evaluar para identificar en qué momento nos encontramos con respecto al estilo de liderazgo en el servicio.
- ✓ Identificar potencialidades en torno al liderazgo.
- ✓ Apoyo individualizado al docente (reconocer lo que tiene y lo que le hace falta).

CONCEPTOS

CARACTERÍSTICAS

CONCLUSIONES

- ✓ Liderazgo democrático y participativo.
- ✓ Valores y principios inclusivos.
- ✓ Liderazgo pedagógico.
- ✓ Comunidades profesionales de aprendizaje.
- ✓ Conciencia crítica.

- ✓ Líderes académicos.
- ✓ Líderes para la inclusión
- ✓ Capital social.

- ✓ Compartir iniciativa
- ✓ Poseer una base moral (interés por el bien común).
- ✓ Reunir capacidades
- ✓ Poseer valores y principios inclusivos.
- ✓ Conocer la visión y comunicarla.
- ✓ Visión crítica.
- ✓ Fomentar conversaciones críticas, diálogos, confianza y respeto.
- ✓ Principios éticos para

- ✓ Superar injusticias e inequidad.
- ✓ Expectativas para impulsar a ser mejores.
- ✓ Sentido de comunidad y de responsabilidad.
- ✓ Modificar patrones de pensamiento tradicional que ocultan prácticas de exclusión o marginación.
- ✓ Propiciar conocimiento, información, valores inclusivos desde las familias.

- ✚ Es un enfoque con muchas exigencias, se debe comenzar con uno mismo “Construirme como líder” para poder impulsarlo hacia los demás.
- ✚ Es un liderazgo que nos acerca al otro, implica hacer de la inclusión una filosofía.
- ✚ Permite la transformación de la escuela para todos.
- ✚ Brinda perspectiva hacia a donde hay que dirigir al equipo, permite reconocer qué tipo de liderazgo ejerzo y hacia dónde voy.
- ✚ Brinda muchos elementos, desde depositar la mirada en mí, como líder, reconocermelo, poner un punto de partida y avanzar.
- ✚ No cualquiera puede ser líder si no reconoce su rol y las características del rol.
- ✚ Para ser líder inclusivo se requiere reconocernos como humanos con historia, ser escuchados y saber entender las relaciones humanas, a veces tan complejas.

Fuente: Elaboración propia, resultado de la segunda sesión de la academia de directores de la Zona de Supervisión IV – 9.

V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN. (Registros de Observación Narrativo no Estructurado).

El análisis implica el establecimiento de categorías y la ordenación de la información (Ver cuadro obtenida durante el proceso de la implantación del proyecto de intervención para poder obtener algunos resultados en función de las interrogantes de la investigación, es decir, este proceso tiene como fin último, poder interpretarlos y establecer la relación con el objeto de estudio.

La fase de interpretación, fundamentada en los resultados del análisis y entrelazada con ella permite realizar inferencias de las relaciones estudiadas y extraer conclusiones en cuanto a los hallazgos encontrados.

Con base en la propuesta de análisis e interpretación de Bertely, la cual se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías: 1) Sociales, “definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores”. 2) Interprete, “que se desprende de la fusión entre su propio horizonte significativo y el sujeto interpretado”. 3) Teórica, “teorías producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción”. (Bertely, 2000: 64). Se procede a la realizar el proceso de análisis e interpretación, tomando como base los registros de las observaciones narrativas.

Cuadro 10. Análisis e Interpretación.

OBSERVACIÓN NARRATIVA	INSCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN (A partir de la base Teórica).	CATEGORÍA
1	<p>Los docentes no se <u>reconocen como líderes</u>, ya que ello implica un compromiso ante la tarea compartida.</p> <p><u>Los compromisos no son asumidos</u> corresponsablemente.</p> <p>Se requiere una <u>formación continua</u> para poder llevar a cabo este tipo de liderazgo.</p> <p>Apropiarnos del concepto y sus características como necesidad primordial.</p> <p>La tarea en colaboración se limita a la distribución de tareas.</p> <p>Aún persisten <u>prácticas tradicionales arraigadas</u> que impiden el desarrollo de un liderazgo inclusivo.</p> <p><u>Repetición de prácticas tradicionales</u> no se percibe un liderazgo compartido.</p> <p>No hay <u>reflexión de la práctica</u> y mucho <u>menos se comparte tareas de forma corresponsable</u> es decir; asumir un liderazgo compartido.</p>	<p>Desarrollarse como líderes (Murillo y otros.2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reconocerse como líderes. b) Reflexión sistemática sobre las prácticas de líderes inclusivos. c) Autoevaluarse sobre la contribución en tareas de comunidades de aprendizaje. d) Fortalece el trabajo colaborativo y corresponsable. 	<p>Formando líderes inclusivos: desarrollando y potenciando prácticas de liderazgo inclusivo.</p>

<p>2</p>	<p>La planeación estratégica la elabora el <u>director; es irreal que se elabore en trabajo colaborativo</u>, si acaso se reparten tareas.</p> <p>En muchos momentos <u>el clima de trabajo es tenso de reclamo e intolerancia</u>, muchos docentes se guardan sus conocimientos y es difícil que compartan materiales: <u>“a mí me costó mi trabajo”</u>. Los problemas rebasan el trabajo colaborativo <u>la solución la gira el director... la mayoría de ellos son problemas de comunicación</u>.</p> <p>Las <u>actitudes son el principal obstáculo</u> para el desarrollo del trabajo colaborativo.</p> <p>Se requiere mayor <u>confianza para que el personal pueda tomar decisiones</u> sin esperar a que sea el director el que resuelva todo.</p> <p>Las prácticas inclusivas están muy lejos de hacerse realidad en las escuelas permean siempre la <u>práctica tradicional</u> como parte del estado de confort de los compañeros docentes.</p>	<p>Trabajo colaborativo en los procesos de la organización (OCDE 2009:77).</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La planeación estratégica es reflejo del trabajo colaborativo b) Compartir conocimientos, prácticas, experiencias. c) Comunicación asertiva d) Fortalecimiento de la democracia y participación activa. e) Valoración de las diferencias asumiendo actitudes de líderes formados en valores. 	<p>Actitud y pensamiento inclusivos como bases del trabajo colaborativo.</p>
----------	---	--	--

3	<p>Los <u>valores</u> además de las actitudes como la equidad el respeto y mostrar un interés por el bien en común es <u>indispensable en cualquier profesional de educación especial.</u></p> <p><u>Se empáticos con la función directiva requiere asumir responsabilidades compartidas.</u></p> <p>También <u>identificar las amenazas y debilidades</u> relacionadas con los valores que obstaculizarían las prácticas de liderazgo inclusivo.</p> <p><u>Identificar las habilidades que potencien al liderazgo</u> inclusivo mismo que se vea reflejado en el quehacer cotidiano.</p>	<p>Valores ligados a la inclusión (Murillo 2009:183)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mostrar interés por el bien común. b) Demostrar empatía dentro del equipo de trabajo. c) Aplicación de valores ligados a la inclusión para superar la inequidad. d) Identificación de amenazas y debilidades para mejorar la comunicación al interior de los equipos. e) Identificar las habilidades del líder inclusivo. 	<p>Valores fundamentales y actitudes para desplegar habilidades de liderazgo inclusivo.</p>
4	<p>No se <u>cómo aplicar y donde aplicar el liderazgo inclusivo</u> en un ambiente competitivo siento que es necesario hacer valer la autoridad.</p> <p>El liderazgo inclusivo <u>aplicaría al desarrollo de capacidades pedagógicas</u> organizando situaciones conjuntas de</p>	<p>El liderazgo es la mejora de la práctica educativa, la mejora educativa requiere un aprendizaje continuo de todos y el liderazgo distribuido necesita crear un ambiente que contemple el aprendizaje como un ambiente colectivo. (OCDE, 2009).</p>	<p>Las prácticas diversificadas sustentan el liderazgo inclusivo.</p>

	<p>forma colaborativa donde intervienen todos los actores educativos.</p> <p>En la medida en que se desarrolla <u>un liderazgo inclusivo con los docentes</u> éste también <u>puede desarrollarse en los alumnos</u> aplicaría en los diferentes niveles de concreción de la gestión.</p> <p>Una cosa es el liderazgo inclusivo y otro la gestión colaborativa ambos conceptos deben ser <u>aplicados a mejorar la enseñanza.</u></p> <p>La <u>confianza y comunicación</u> son la base del <u>liderazgo inclusivo</u>, todas nuestras acciones se dirigen a mejorar la enseñanza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Desarrollar capacidades de aprendizaje b) Aumento el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes. c) Respeto a la singularidad de docentes y alumnos. d) La comunicación y la confianza en la mejora de la enseñanza. 	
5	<p>Tenemos que repensar la visión esta tiene que ser congruente con los <u>principios inclusivos.</u></p> <p>Es muy difícil <u>establecer los vínculos entre la teoría y la práctica</u>, generalmente discursamos muy bonito y en muchos de los casos no se vive en la práctica.</p> <p>Los <u>procesos de</u></p>	<p>Crear una cultura inclusiva (índice de inclusión: 53 -63).</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Claridad de los principios inclusiva. b) Reconocimiento de la diversidad para la conformación de culturas inclusivas. c) Honestidad en la evaluación de las prácticas inclusivas. (ética profesional) d) Vinculación entre 	<p>La cultura inclusiva dirige la práctica de liderazgo inclusivo.</p>

	<p><u>autoevaluación son simulados</u>, evaluamos procesos educativos, no procesos inclusivos.</p> <p>Los <u>principios éticos e inclusivos</u> son la base de la organización de los servicios, entre ellos la valoración de las aportaciones de todos los integrantes del servicio.</p> <p>¿Cómo conformar una cultura inclusiva? Donde todos se sientan acogidos, se mantengan altas expectativas de todos, el respeto sea la base de las reuniones y el trabajo cotidiano, etc. Todo es parte también del liderazgo inclusivo.</p> <p>...cuando no todos quieren participar significa que <u>no hay confianza para expresar opiniones</u>, es entonces cuando debe brindarse el apoyo individual tanto como colectivo para involucrar a todos en la toma de decisiones.</p>	<p>teoría y práctica</p> <p>e) Apoyo y orientación individualizada y colectiva par su involucramiento en la toma de decisiones.</p>	
6	<p>Una comunidad de aprendizaje reconoce como punto esencial <u>la diversidad en el sentido de la pluralidad de identidades de los participantes</u>.</p>	<p>Evaluación y reflexión para propiciar cambios (Ligia y Pírela: 2004).</p> <p>a) Mejorar las prácticas del liderazgo</p>	<p>Dar significado al liderazgo inclusivo en la conformación de comunidades de aprendizaje.</p>

	<p>Realmente hay acciones y practicas inclusivas en los servicios o nos seguimos manejando con prácticas tradicionales... <u>tendríamos que ser honestos al evaluarnos.</u></p> <p>Lo primero que tendríamos que hacer en <u>los servicios es identificar las acciones de liderazgo inclusivo</u> que enriquecieran el trabajo colaborativo y la gestión en cada uno de los integrantes. Para ello se requieren fortalecer los <u>procesos de evaluación y planeación</u> para contar con acciones claras con un objetivo en común.</p> <p>Lo primero e <u>indispensable es evaluarnos e identificar un punto de partida</u> para poder realizar y fortalecer a los equipos de trabajo.</p>	<p>inclusivo para la conformación de comunidades de aprendizaje.</p> <p>b) Autoevaluación y reflexión de la práctica tradicional vs prácticas inclusivas.</p> <p>c) Poner en práctica acciones de liderazgo inclusivo de acuerdo al contexto en que me desempeño.</p> <p>d) Mantener altas expectativas sobre las posibilidades de ejercer un liderazgo inclusivo.</p>	
7	<p>...¿Qué es lo que impide la participación corresponsable de todos los integrantes? ...<u>comunicación asertiva y toma de decisiones</u> consensuadas son parte del principio de corresponsabilidad, acciones presentes en mi equipo de trabajo. Es importante <u>identificar</u></p>	<p>Trabajo corresponsable (MASEE: 16-17).</p> <p>a) Desplegar estrategias de atención por parte de los profesionales de educación especial de forma corresponsable.</p> <p>b) La comunicación asertiva y continua</p>	<p>La corresponsabilidad sostiene el trabajo colaborativo en la práctica de líderes inclusivos.</p>

	<p><u>estrategias de trabajo para fomentar la corresponsabilidad</u>, las academias... esta academia nos ha permitido reflexionar sobre nuestra práctica de líderes y la importancia de acordar acciones y asumir compromisos de corresponsabilidad como Zona de supervisión.</p> <p>Entonces establezcamos un instrumento elaborado por todos los participantes <u>para evaluarnos y partir de acciones sistemáticas de evaluación sobre el liderazgo</u>, así como elaborar un plan de acción marcando fases y procesos para el desarrollo del liderazgo inclusivo en los servicios.</p>	<p>para la toma de decisiones corresponsables.</p> <p>c) Identificación de las barreras para la participación en la toma de decisiones.</p> <p>d) Establecer estructuras de trabajo: academias, aprendizaje entre pares, redes de tutoría, etc.</p> <p>e) Responsabilidad compartida.</p>	
--	--	---	--

Fuente: elaboración propia a partir de registros narrativos.

5.1 DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS.

Las categorías que se describen a continuación, dieron sentido y significación al liderazgo inclusivo para los participantes en la academia, tras un arduo trabajo de análisis y reflexión, acciones poco habituales en la tarea de líderes y función directiva en educación especial, sin embargo nos hemos brindado la oportunidad en disposición de establecer un diálogo, jugar con las ideas y repensar los conceptos de la siguiente forma:

5.1.1 Formando líderes inclusivos: desarrollando y potenciando prácticas de liderazgo inclusivo.

La formación de líderes implica impulsar actividades que fortalezcan el desarrollo de los miembros del equipo, generando oportunidades de formación, proporcionando recursos e información actualizada y relevante para la práctica educativa, así como la organización de procesos de reflexión sistemática sobre la enseñanza y la educación, a partir de la evaluación continua y formativa de sus prácticas, valores, habilidades y actitudes.

Además deberán asumir los principios de la educación inclusiva con el fin de desarrollar tareas en colaboración con la comunidad educativa; evaluando las aportaciones, compromisos y apoyos asumidos corresponsablemente para la introducción de prácticas innovadoras sobre una nueva forma de ser líder.

5.1.2. Actitud y pensamiento inclusivos base del trabajo colaborativo.

Las actitudes y los pensamientos inclusivos se forjan en un clima de trabajo agradable, fomentando diálogos respetuosos, de confianza, entre pares, evitando pensamientos y prácticas de exclusión dentro y fuera de los ámbitos de trabajo.

Se proyectan en el trabajo colaborativo cuando las personas que comparten los mismos objetivos busca tiempo para que se encuentren, planifiquen y enseñen juntos, por lo tanto, suelen ser más eficaces que una persona que trabaja sola.

5.1.3 Valores fundamentales y actitudes para desplegar habilidades de liderazgo inclusivo.

Se advierte que para infundir valores y actitudes inclusivos debe predicarse con el ejemplo, así mismo, las habilidades de liderazgo inclusivo requieren ponerse en práctica con base a un referente teórico, una filosofía y un plan personalizado que surja de un proceso metacognitivo que despliegue la acción. Los valores ligados a la inclusión tienen que ver con el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales.

Las actitudes de líderes formados en valores inclusivos como: la empatía, disposición, ayuda mutua, compromiso, receptividad, autenticidad, creatividad, autocrítica, sensibilidad, constancia, autodeterminación, honestidad y equidad, permite trascender del discurso a la práctica y minimizar las barreras de las relaciones interpersonales, así mismo brindan la oportunidad de mirar al otro, reconocerlo y valorarlo en un proceso de crecimiento juntos.

Así mismo, las habilidades de un líder inclusivo, despliegan la posibilidad de compartir iniciativas de reconocimiento del otro, para ello la identificación de amenazas y debilidades, en cuanto a habilidades para el liderazgo, en cada uno de los miembros de la organización es fundamental.

Dichas habilidades parten de la expresión de ideas y sentimientos de honestidad, de la franqueza al experimentar nuevas conductas en las formas de relacionarse y convivir entre pares, la creación de climas cordiales y de aceptación, sin olvidar la ayuda mutua a partir de la comprensión de los propósitos de la educación inclusiva.

5.1.4 Las prácticas diversificadas sustentan el liderazgo inclusivo

Poder trascender de la teoría a la práctica nos ha llevado a deducir que las prácticas diversificadas sustentan el liderazgo inclusivo. Lo que implica desarrollar capacidades pedagógicas con un sentido de responsabilidad y comprensión sobre el aprendizaje de los estudiantes a partir del respeto de su singularidad, es decir, del reconocimiento de la discapacidad, vulnerabilidad y de la identificación de las barreras que obstaculizan procesos de enseñanza y aprendizaje.

El liderazgo inclusivo deberá trascender a las aulas con la intención de ser modeladores de una práctica inclusiva; reforzando el sentido de comunidad, de confianza mutua entre docente y alumnos, orientada a mejorar la enseñanza en atención a la diversidad y a la minimización de las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

5.1.5 La cultura inclusiva dirige la práctica de liderazgo inclusivo

La cultura inclusiva es colegiada, transparente, cooperativa y colaborativa la cual se desarrolla en equipos y en comunidades de aprendizaje profesional; el diálogo resulta fundamental para promover una comunicación basada en la confianza y respeto a la hora de la búsqueda de soluciones a problemáticas y desacuerdos inevitables en una comunidad de aprendizaje.

El liderazgo inclusivo parte de una cultura que articula la visión institucional con las prácticas democráticas basadas en la diversidad y pluralidad de las identidades, dirigidas a la conformación de una escuela inclusiva, el saber comunicálas y entusiasmar a la comunidad educativa puede llevar a la toma de decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad, donde las alumnas y los alumnos, docentes, directivos y padres de familia aprenden la cultura, aprenden con otros y aprenden consigo mismos.

5.1.6 Dar significado al liderazgo inclusivo en la conformación de comunidades de aprendizaje

El reconocimiento a la pluralidad de identidades y el desarrollo de múltiples potencialidades son dos características de la comunidad de aprendizaje, que poseen como base moral la manifestación de un interés por el bien común y el establecimiento de altas expectativas para ser mejores profesionales en beneficio de la singularidad de los individuos; si además, se incorpora una filosofía inclusiva, se dará mayor movilidad y vida a estas comunidades.

5.1.7 La corresponsabilidad sostiene el trabajo colaborativo en la práctica de líderes inclusivos

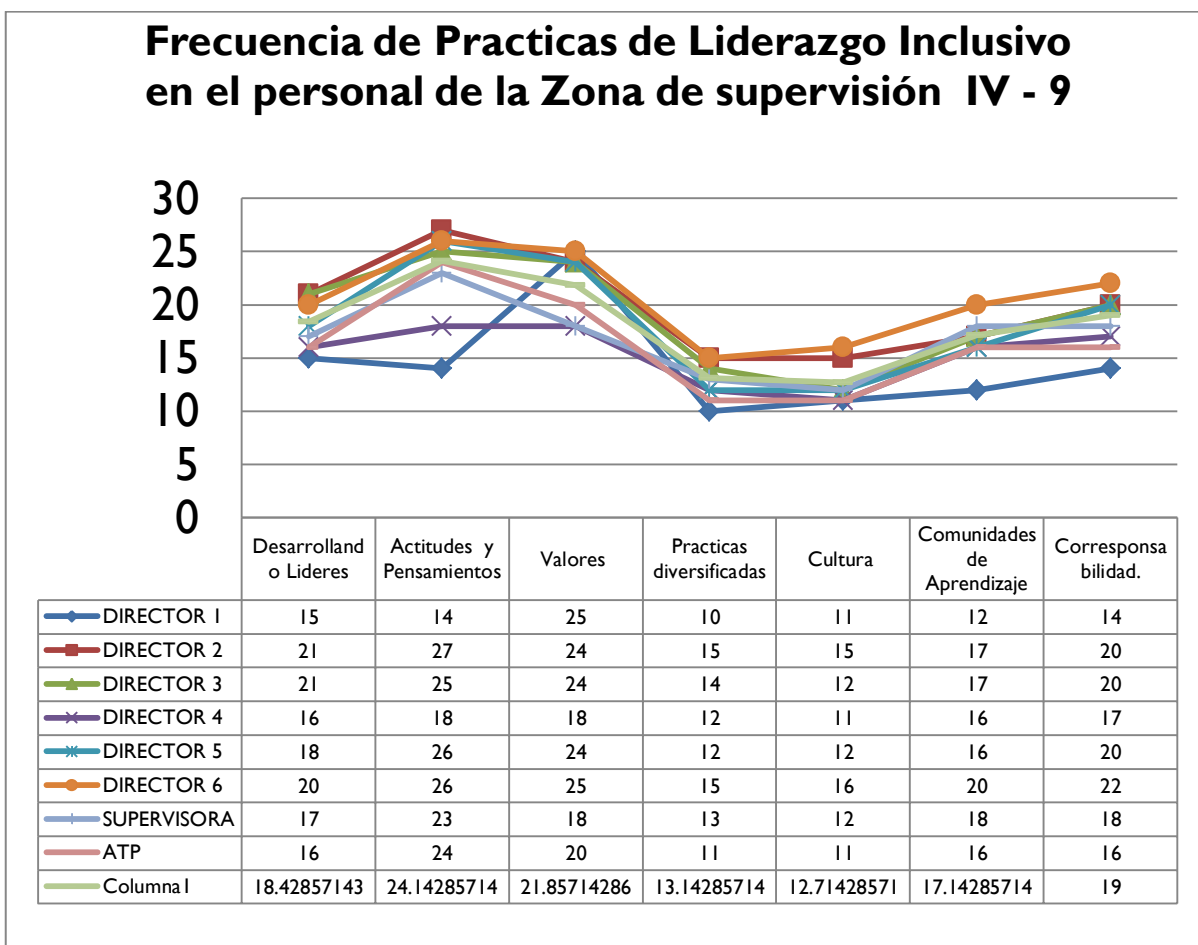
El trabajo corresponsable ha sido utilizado en el lenguaje del profesional de educación especial, en muchos casos sin sentido y significación al mismo. La corresponsabilidad exige la voluntad de ambas partes para trabajar juntas. Se establece la corresponsabilidad en la construcción de la

escuela que deseamos, vale decir, ambos: director y docente, docente y padre de familia, docente y alumnos, escuela y equipo de USAER, deben decidir y actuar en el camino común, bajo un mismo objetivo; el principio de la corresponsabilidad se manifiesta desde la política, la cultura y las prácticas inclusivas.

Es decir, la responsabilidad compartida se conoce como corresponsabilidad común a dos o más personas que comparten la misma obligación o compromiso.

Sin desplegar voluntad, intensión y comprensión sobre la corresponsabilidad difícilmente cobrará sentido el trabajo colaborativo. Una vez clarificadas las categorías, se procedió a realizar la evaluación de las competencias de líderes inclusivos de los 8 participantes en la academia; en promedio se aprecia que los directivos obtienen 18 puntos de 24 para poner en práctica el liderazgo inclusivo; 24 de 28 en la manifestación de actitudes y pensamientos inclusivos como base del trabajo colaborativo, 22 de 28 en el desarrollo de valores fundamentales y actitudes para desplegar habilidades de liderazgo inclusivo, 13 de 20 en la implementación y despliegue de prácticas diversificadas, 13 de 16 puntos relacionados con la cultura inclusiva, 17 de 20 sobre el significado que se le da al liderazgo inclusivo para la conformación de comunidades de aprendizaje y 19 de 24 para el trabajo corresponsable en las prácticas de liderazgo inclusivo. (Véase siguiente figura 12).

Figura 12. Prácticas de Liderazgo Inclusivo



Fuente: Elaboración propia a partir de la autoevaluación: Lista de verificación

En los resultados expuestos, se identifica que la competencia menos desarrollada se sitúa en la categoría número 4 “prácticas diversificadas sustentan el liderazgo inclusivo”, ésta se relaciona con la competencia sobre mantener prácticas de gestión y liderazgo inclusivo, es decir la creación de una cultura escolar que promueva formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación, a través de la distribución del liderazgo que refuerce el sentido de comunidad y de confianza mutua.

Aún se requiere fortalecer el aprendizaje esperado sobre la organización de situaciones de aprendizaje diversificados a partir del liderazgo inclusivo, la resignificación de la comunicación y confianza mutua en la orientación docente a favor de la mejora de la enseñanza.

Las competencias menos desarrolladas se sitúan en las categorías 1) y 3).

- “Formando líderes inclusivos: desarrollan y potencian prácticas de liderazgo inclusivo”,
Competencia: desarrollo equipos de líderes para distribuir tareas con base al enfoque inclusivo.
- “Desarrollo de valores fundamentales y actitudes para desplegar habilidades de liderazgo inclusivo”.
Competencia: infundo valores fundamentales y actitudes para expresar habilidades de liderazgo inclusivo.

Las competencias que se consideraran medianamente desarrolladas son la que se ubican en las categorías 2) y 7).

- “Actitudes y pensamientos inclusivos base del trabajo colaborativo”
Competencia: organizo a líderes bajo un trabajo colaborativo para la resolución de tareas a partir del desarrollo del pensamiento y actitudes inclusivas.
- “La corresponsabilidad sostiene el trabajo colaborativo en la prácticas de liderazgo inclusivo”.
Competencia: organizo el trabajo colaborativo para fortalecer las prácticas y culturas de líderes inclusivos bajo el principio de la corresponsabilidad.

Las competencias más desarrolladas se ubican en las categorías 5) y 6).

- “Características que guían la cultura inclusiva entre ellas las prácticas de liderazgo inclusivo”
Competencia: establezco las características del liderazgo inclusivo⁴⁵ para orientar la función directiva y docente dentro de la cultura inclusiva⁴⁶ y organizacional del servicio.
- “Dar significado al liderazgo inclusivo para la conformación de comunidades de aprendizaje”.
Competencia: mejoro las prácticas de liderazgo inclusivo para obtener aprendizajes significativos de reconocimiento a la diversidad en la conformación de una comunidad inclusiva.

Por lo tanto, las competencias alcanzadas de acuerdo con lo planeado en el proyecto de intervención se enlistan a continuación:

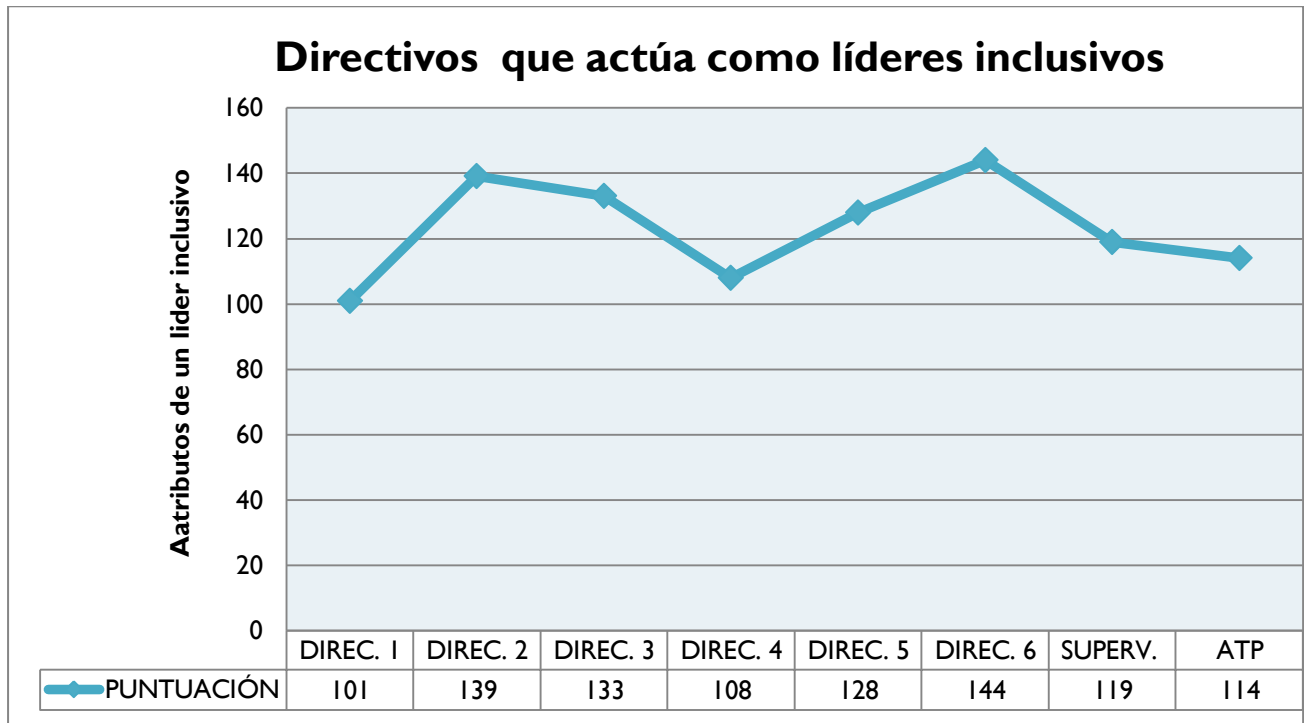
⁴⁵ Un líder que consigue una escuela inclusiva es aquél que tiene una visión articulada de ser escuela inclusiva y sabe comunicarla, entusiasmar a la comunidad educativa y puede tomar las decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad.

⁴⁶ Cultura Inclusiva: es colegiada y transparente, cooperativa y colaborativa, y se realiza en equipos y en comunidades de aprendizaje profesional.

- 1) Se asume una cultura de autoformación e introspección hacia sus propias experiencias.
- 2) Se trabaja en equipo.
- 3) Practican una buena comunicación.
- 4) Desarrollan una adecuada visión y planeación institucional.
- 5) Se apoyan entre colaboradores y promueven la libertad de acción al establecer relaciones horizontales.

Así mismo se requiere trascender de la reflexión sobre el saber, de la clarificación del significado y de las preguntas más allá de la teoría a hechos observables; a desarrollar un proyecto ético de profesionales, en virtud de que se considera que se poseen las competencias necesarias para afrontar los retos de los diversos contextos, en razón de que cinco de ocho participantes obtiene en su autoevaluación una calificación de 9 en la lista de verificación, ubicándose en el nivel de muy bien, es decir que cuentan con una cantidad considerable de atributos que los distinguen como líder inclusivo; así como tres de los participantes se ubican en el nivel de excelente, mismos que consideran poseer atributos y contar con el perfil deseable de líder inclusivo; por lo que se les sugiere compartir sus conocimientos, habilidades y actitudes a través de una relación tutora que fortalezca aún más los atributos en mención. (Ver figura 13 y Anexo 9).

Figura 13. Directivos que actúan como líderes Inclusivos



Fuente: Elaboración propia, a partir de la autoevaluación, lista de verificación.

Por lo tanto, el concepto sobre liderazgo inclusivo que se resignificó en un principio por los directivos, como aquel por el cual se propicia el reconocimiento a la diversidad como riqueza y se accede a la reflexión de la práctica pedagógica hacia el ejercicio de valores inclusivos; se amplía cuando se asume una cultura colaborativa y se incorpora un carácter democrático y de transformación de la comunidad educativa hacia una sociedad inclusiva.

CONCLUSIONES

Visto lo expuesto he llegado a la conclusión que el propósito principal de la construcción de las categorías está relacionado con la demanda de los directores para aclarar el concepto de liderazgo inclusivo así como sus implicaciones y características, sin embargo es necesario ante todo comprender ¿qué se está haciendo con respecto al liderazgo? y ¿cómo se puede mejorar?

Como se sabe, la ausencia de liderazgo es un problema que demanda una solución; misma que depende de los elementos que lo conforman, lo cual implica un reto para identificar las áreas de mejora y trabajar con ellas. A pesar de esto, se genera una intención de enseñar y una intención de aprender.

La información más importante obtenida a través de estas categorías se relaciona con la evaluación de las actitudes, pensamientos, habilidades y valores que pudieran convertirse en obstáculos para el ejercicio del liderazgo inclusivo. Se resalta la importancia de crear climas de trabajos agradables y cordiales a través de diálogos respetuosos, de aceptación, del reconocimiento de la pluralidad de las identidades y múltiples potencialidades de los que integran los equipos de trabajo. La base fundamental para este estilo de liderazgo es el trabajo colaborativo mismo que se proyecta cuando las personas que comparten los mismos objetivos busca tiempo para que se encuentren, planifiquen y enseñen juntos, por lo tanto, suelen ser más eficaces que una persona que trabaja sola, las prácticas diversificadas así como la corresponsabilidad entendida como la responsabilidad compartida que surge a través de la voluntad de ambas partes.

Se infiere que el docente hace muchas tareas sin ser plenamente consciente de todo ello, y siempre se pregunta ¿cómo hacerlo? Esta circunstancia, además de generar una resistencia para hacer cosas distintas, básicamente es por seguridad, *“hago lo que sé hacer, creyendo con firmeza que lo estoy haciendo bien”*, de ahí la dificultad para trascender y transformar la práctica docente.

Tal pareciera que entre más se enseña menos se aprende, sin embargo la construcción de las categorías y la resignificación de las mismas guiaron a los directores a la reflexión y al análisis para obtener una aproximación sobre lo que se está haciendo con respecto al liderazgo inclusivo y como se puede mejorar, en el entendido de que cuando no se está consiente se reproduce lo que se sabe o aprendió, convirtiéndose entonces en un apoyo para lo que se intenta resolver.

Proponer el cambio para lograr algo más complejo siempre va a generar cierta resistencia, tal y como lo señaló una de las directoras: *“No me siento segura para proponerlo en mi servicio, me cuestiono cómo hacerlo”*. Aquí es donde intervienen los procesos metacognitivos; es decir, la reflexión, la autorregulación, el control de la acción y el control del conocimiento. Establecer un plan de acción a partir de un estado inicial hasta obtener una idea formal; caracterizar el liderazgo inclusivo, darle significado y ponerlo en práctica.

En este sentido, se presentaron varios estados de conocimiento a partir de la autoevaluación con la lista de verificación que se construyó por medio de estas categorías, lográndose identificar a directivos con mayores elementos para ejercer el liderazgo inclusivo que otros, con diferentes niveles de aproximación a lo formal y otros muy lejanos de lo formal; es decir, los resultados mostraron a directivos que se evaluaron con el mayor puntaje, lo cual se ve reflejado en la práctica; así como directivos que se evaluaron con mayor puntaje pero sin verse reflejado en la práctica.

Del mismo modo, otro grupo de directivos que se evaluaron con menor puntaje, lo cual se reflejó mayormente en la práctica; hubo directivos, por su parte, que se evaluaron con menor puntaje y que no se refleja nada en la práctica; así mismo se presentó el directivo que decidió no evaluarse. Desde este momento se pone en juego la práctica de un liderazgo inclusivo, jugar con las ideas y conocimientos, partir de la primera idea que se pone en juego hasta llegar a la idea más formal.

Esto significa atender la diversidad, no se puede hacer lo mismo con todo el personal ni en todos los equipos, cada directivo trabaja en su contexto con sus equipos de trabajo, por lo que tendrá que apoyarse en los procesos, es decir, apropiarse del conocimiento, disminuir la angustia; se entiende que se necesita tiempo para pensar sobre el objeto de conocimiento, pero no dejarlo al libre albedrío. Se marcan metas, empero se parte de un proceso personal: *“cuando te sientes fuerte, sientes que se puede”*, acercarse a la experiencia de aquellos que la pueden compartir. La idea es que la figura directiva o líder formal potencie lo que sabe, comprenda como lo está significando, como lo está conformado, para que posibilite la ayuda al otro que en ese momento no lo ha comprendido.

En la medida en que se está convencido de algo, se puede convencer al otro, se puede ayudar a descubrirlo, se sabe cómo enseñar a ser líderes inclusivos para que los integrantes de los equipos aprendan más, ya que también se encuentran en continuo proceso de aprendizaje. Lo que exige un rigor intelectual y, al mismo tiempo, cómo hacerlo agradable; saber escuchar al otro, saber cómo

dirigir y pedir la palabra, así como establecer situaciones donde todos aprendan a pensar y a reflexionar sobre lo que se está haciendo y cómo se está haciendo.

El liderazgo inclusivo busca entretelar pensamientos, actitudes, habilidades aplicables a cada realidad educativa, saber decir: *“te oigo hablar porque me interesa lo que dices, lo que sabes y lo que compartes”*.

Llegar a la parte final es volver a empezar, el inicio marcaba una serie de preguntas que intentaban dar forma a conceptos, ideas y pensamientos. ¿Qué tiene de bueno el liderazgo inclusivo? ¿Qué tiene de malo el liderazgo compartido? ¿Quién me explica? ¿Alguien se identifica con lo que se está diciendo sobre el liderazgo compartido e inclusivo? y al final de cada sesión las preguntas obligadas: ¿Se van con una idea nueva o diferente a partir de lo que se habló hoy? ¿Qué tipo de líderes quieren ser?

Las respuestas eran vagas, poco razonadas, ello me ponía a pensar sobre las formas de pensar, aunque era válido que cada participante trajera consigo su propia postura de la temática que se proponía desarrollar.

Establecer la eficacia del presente proyecto de intervención sería muy apresurado; la validez implica tener datos concretos; es decir, observar las prácticas, sistematizarlas, dar cuenta de las transformaciones, cambios, los cuales no se generan en cinco o seis meses; lo presentado aquí ha sido solamente el punto de partida de un proceso complejo que surge a partir de una pregunta: **¿De qué manera se puede establecer una estrategia basada en el desarrollo de los conocimientos, las actitudes y procedimientos para favorecer compromisos compartidos que contribuyan en las prácticas de liderazgo inclusivo entre directores y docentes de USAER?**

Pensar en una estrategia implica tener claridad de lo que se quiere conseguir, mantener una visión de lo que se quiere proponer, de cómo vamos a cubrir las necesidades identificadas y dar respuesta a la problemática, teniendo en cuenta los objetivos y prospectivas de los integrantes, mantenerse alerta en el momento en que cambien las necesidades, intereses e inquietudes de los mismos; es decir, la evaluación continua y formativa es un punto fundamental para el logro del propósito. Una buena estrategia es la que satisface las necesidades de cada uno de los participantes, por lo que se requiere sencillez, aplicabilidad y responsabilidad.

La estrategia se pensó con la intención de reconocer la presencia del otro, donde los juicios de los demás nos permiten pensar mejor. Aún cuando pareciera que la parte fundamental de cada una de las sesiones partía del análisis teórico y conceptual, las mismas fueron convirtiéndose en oportunidades de intercambiar concepciones o disertaciones teóricas; ya que en muchos casos las lecturas propuestas se mostraban ajenas a una realidad contextual o ajena a la vida cotidiana de un líder en los servicios de USAER; sin embargo se creó un clima de confianza donde la opinión de los integrantes contaban, donde las ideas eran valoradas, las experiencias reconocidas, con lo cual se brindó la oportunidad de que ese saber se sometiera a indagación.

El ambiente de respeto permitió desarrollar una actitud de indagación coherente y productiva para construir a partir de las ideas de los demás. En cada sesión se ponía en práctica la estrategia de la siguiente forma: 1) Hacer la lectura, requisito indispensable para el desarrollo de la actividad, expresar ideas significativas y transformar las ideas en preguntas a partir de los detonadores del discurso, (Véase inciso a. de la Evaluación de las sesiones). 2). Encontrar la relación entre las ideas y seleccionar la que al grupo le interese discutir. 3). Iniciar el diálogo alrededor de la idea ejercitando la habilidad para escucharse, pensarse y ubicarse en una realidad. 3) Concluir con el ejercicio y evaluación propuestos en el plan de intervención, actividades fundamentalmente de carácter formativo.

El proyecto de intervención cumplió con la finalidad porque se propició que los involucrados dieran su punto de vista y se abriera un espacio para pensar juntos; esto se traduce en un espacio donde las opiniones y comportamientos, se movilizan, en este caso sobre la idea de ser líder, su actuación y, a la vez, posicionarse sobre la filosofía inclusiva para el ejercicio de un liderazgo que atiende la diversidad.

El propósito de fortalecer el liderazgo compartido con enfoque inclusivo en los servicios de USAER de la Zona de Supervisión IV – 9, a través de la función directiva, fue la base para reflexionar sobre un compromiso compartido como parte de las prácticas inclusivas, logrando el cumplimiento de los propósitos planteados inicialmente.

Reconocieron y resinificaron el concepto y características del liderazgo compartido con enfoque inclusivo para visualizar nuevas formas de intervención y atención en las prácticas cotidianas a través del análisis de aspectos teóricos y procesos reflexivos en todas las figuras directivas, Supervisora y la ATP, logrando conformar un equipo de profesionales responsable y respetuoso,

donde se asumieron compromisos para la elaboración de un plan de mejora para el siguiente ciclo escolar de forma corresponsable y colaborativa, permeado de los principios y las prácticas inclusivas.

Se fortalecieron las competencias y habilidades de los líderes en los servicios de la Zona de supervisión IV – 9, para incrementar el compromiso del ejercicio de prácticas pedagógicas inclusivas.

A pesar de que se identificaron acciones en y desde los servicios sobre la práctica del liderazgo inclusivo, aún no se logró reflejarlo en el proceso de rendición de cuentas programado para el cierre del ciclo escolar. Todos y cada uno de los servicios refirieron, como una de sus prospectivas, *hacer una realidad el liderazgo inclusivo para el siguiente ciclo escolar*.

Posiblemente el propósito no se centraba aún en la línea operativa, sino en la discusión reflexiva, en el rigor intelectual, considerado como un proceso acumulativo, es decir: 1) se aprende, 2) se retoman las ideas de los demás, 3) escuchamos la realidad, 4) nos preguntamos cómo lo estamos resignificando, y 5) cómo lo expongo ante los demás.

De tal manera que la postura de quien dirige es un facilitador del proceso discursivo, es quien direcciona el tema, con un sustento teórico, que a pesar de ello puntualiza en que el conocimiento no está dado, está construyéndose; evalúa la pertinencia y prudencia de los comentarios, evoca con habilidad los comentarios de los participantes así como favorece la mayor participación posible; es decir, debe manifestar creatividad para conducir y clarificar las ideas.

Así mismo, busca dejar impresiones duraderas, crea una atmósfera de dar y recibir, comparte experiencias y perspectivas, conoce la dificultad en los modos de pensar, reconociendo puntos de vista de otras personas, deja fluir el diálogo interpersonal, genera confianza para que todos expongan sus razones, motivando a la escucha constructiva e intentando convertir las expresiones en situaciones objetivas de modo que las cosas puedan ser una realidad.

El proceso de autoevaluación final, a través de la lista de verificación, permitió dar cuenta de los alcances en el propósito, las competencias, habilidades, valores y actitudes como parte de la cultura inclusiva y la manifestación del liderazgo que expresan poseer los directores, posterior al desarrollo del plan de intervención, obteniendo los siguientes resultados (Véase cuadro J).

En cuanto a la eficiencia siempre se contaron con los medios disponibles y programados, como fue el uso del equipo de cómputo, materiales impresos, un espacio limpio, ordenado, materiales variados, bastos, sencillos para su revisión. En lo relativo a las formas de participación, hubo respeto de los tiempos, el ambiente se consideró armónico, cordial y respetuoso, rico para la discusión.

Sin embargo, siempre se dio prioridad a las tareas y eventos programados desde la Coordinación Regional Operativa y actividades de la Zona de Supervisión, como fueron cursos de capacitación para directivos así como la entrega de documentos, lo que impedía que se llevara a cabo la reunión de academia por atender y responder a necesidades inmediatas no programadas. Esto hizo posponer hasta en cuatro ocasiones las reuniones de academia, provocando la extensión de los periodos programados, el olvido de los acuerdos, y la posibilidad real de la aplicación con el personal de los servicios de USAER.

El nivel de satisfacción para los participantes fue excelente; por lo tanto la consecución de las metas fue del 100%, en la meta 1. El 100% de los directivos dominarán los aspectos conceptuales, metodológicos y operativos en el desarrollo de habilidades para el ejercicio de un liderazgo compartido con enfoque inclusivo. De la misma forma la meta 2. El 100% de los directivos lleven a cabo un proceso de evaluación formativa que les permita identificar y mejorar las áreas que propician un liderazgo inclusivo. Logrando solo el 50% en la meta 3. El 100% de los directivos desarrollen el plan de intervención en su servicio con la intención de fortalecer las competencias de liderazgo inclusivo entre su personal.

De entre los aspectos positivos que se mencionan para el logro de las metas, fueron: la iniciativa por parte de la conductora, la organización en la conducción, el brindar respuesta a la necesidad identificada, la forma de conducir se consideró clara, con dominio del tema, se hizo un uso adecuado de instrumentos y técnicas de evaluación, los documentos bibliográficos resultaron de fácil análisis, así como la existencia de una participación activa a través de la reflexión sistemática como equipo de Zona.

Algunos aspectos negativos que se registraron se relacionan con el instrumento de diagnóstico inicial, el cual tuvo que haber sido más concreto y claro; por otro lado el diseño del plan de intervención se pensó que tuvo que ser elaborado como equipo de zona y, posteriormente, hacer un plan para implementarlo y difundirlo a los servicios.

En lo que respecta a la efectividad, a pesar de que estaban programadas siete sesiones para el desarrollo del plan de intervención, se incrementaron cuatro sesiones más; una para la autoevaluación y co-evaluación de las habilidades de liderazgo inclusivo, otra para la elaboración de competencias y aprendizajes esperados del liderazgo inclusivo, una más para la aplicación y evaluación de la lista de verificación de liderazgo inclusivo (Ver Anexo 9), y una última para acordar el seguimiento de los resultados una vez que se aplique la lista de verificación al personal de cada USAER desde una mirada inclusiva y formativa.

La evaluación a la metodología por parte de los participante fue considera adecuada, diversificada e innovadora, no solamente para la revisión del material bibliográfico a partir de diversas estrategias de análisis de la información, sino además en la introducción de los instrumentos de evaluación, lo que permitió comprender los procesos de la evaluación formativa. Al mismo tiempo, se sugiere involucrar a todos los integrantes de la Zona no solo al personal directivo, también al personal administrativo y de apoyo como una práctica de carácter inclusivo para futuros proyectos de intervención.

Recordando la situación diagnóstica:

- El desconocimiento conceptual sobre el liderazgo inclusivo.
- Se carece de información sobre las características y habilidades del liderazgo compartido y su relación con el liderazgo inclusivo en la gestión pedagógica de los directivos y docentes.
- Las actitudes no contribuyen al desarrollo de un liderazgo compartido con enfoque inclusivo.
- Se desconoce una metodología de trabajo que conduzca a un liderazgo compartido, considerando los principios de la educación inclusiva.

Al concluir el proyecto de intervención los participantes reconocieron que han adquirido una apropiación sintética y organizativa del concepto de liderazgo compartido e inclusivo (Véase Cuadro G, cartografía conceptual) haciendo uso de la categorización, caracterización, diferenciación, vinculación y ejemplificación, todo ello a partir del enriquecimiento con el estudio, con lecturas, indagaciones, observaciones y revisión de datos.

A su vez, el proceso reflexivo llevado a cabo durante las reuniones de academia, las formas de interacción, la evaluación continua, permitió el desarrollo de actitudes, habilidades, competencias que posibilitaron el análisis sobre la problemática puesta en común sobre las formas de concebir la

práctica de liderazgo, imprimiendo un toque de inclusión para los servicios de USAER en la Zona IV – 9, en el proceso de reconocerse y aprender del otro.

Para continuar con el Proyecto: “Liderazgo Compartido con Enfoque Inclusivo: Un reto para los Servicios de USAER de la Zona de Supervisión IV – 9”; en el entendido de que el ciclo se inicia nuevamente posterior a la autoevaluación con la lista de verificación sobre los atributos de líder inclusivo, consiste en llevar a cabo **un trabajo entre pares** o a través **de una relación tutora** de tal manera que al compartir sus conocimientos, habilidades y actitudes fortalezcan aún más sus características; se sugiere partir de un plan de procesos metacognitivo a corto o mediano plazo; con una mirada crítica de puntos de vista divergentes, soluciones y planteamientos diversos e innovadores con aquellos colegas con quienes se comparten objetivos y problemáticas similares que los convierta en protagonistas legítimos de su propio desarrollo.

Se requiere mejorar el programa incluyendo la formalización de los tiempos y los espacios para llevar a cabo el encuentro entre pares o relaciones tutoras, visitas a los servicios, observación de la práctica, invitación a terceros, solicitud de asesorías de expertos.

Se pretende además estar dispuestos a escuchar a otros, a reconocer que tienen conocimientos, ideas, reflexiones, preocupaciones y hallazgos que, compartidos y potenciados, pueden cambiar la manera en que *yo hago las cosas*, de la misma manera en que *yo puedo aportar a que los otros sean mejores*, así mismo se requiere esfuerzo, dedicación, disciplina, paciencia, tiempo, así como disposición a equivocarse y a aprender del error.

Sin temor a equivocarme lo que he aprendido a través del diseño, desarrollo y evaluación del proyecto, es a defender una postura filosófica “El Liderazgo Inclusivo”, a poder explicar un tema desde la experiencia propia, incorporando procesos reflexivos, saber escuchar los diálogos y analizarlos para avanzar en la dirección planeada.

He aprendido a reconocer mis carencias del saber y a mantenerme en una postura “pedagógicamente humilde” es decir querer aprender de los demás, en un proceso donde se construyen y clarifican conceptos, además de empezar a considerar sus propios valores.

He logrado dirigir una estrategia de dialogo donde las ideas fluyen para incorporarse en el hacer, a través de un proceso de evaluación continuo y sistemático, además de incorporar diversos

instrumentos de evaluación formativa que bien aplicados y analizados nos permiten obtener respuestas, resultados y áreas de mejora.

He desarrollado la habilidad de un pensamiento valorativo, a respetar puntos de vista diferentes a los míos, a ser tolerante con las ideas que no son congruentes con las mías, sin embargo recordar mi papel de mediadora y facilitadora del proceso permitió la reflexión de como lo hicimos y como concluimos.

Queda el compromiso de dar seguimiento a la estrategia, de seguir propiciando las condiciones que faciliten en mi grupo de trabajo la colaboración, la apertura a escuchar propuestas y experiencias exitosas para desempeñar mejores papeles como líderes inclusivos, a desarrollar conocimientos pero sobre todo habilidades y actitudes a través del trabajo entre pares y la relación tutora, entre docentes y directivos.

Uno de los obstáculos difíciles de vencer, tienen que ver con las actitudes, la respuesta sería favorecer un clima de trabajo agradable, el respeto y valoración de las diferencias, pero siendo “pedagógicamente fuerte”, lo que me significa, dar cumplimiento a los planes de trabajo, establecimiento y seguimiento puntual de acuerdos, organización en el pensamiento y estructura a las tareas y acciones.

Mantener la postura filosófica de “Liderazgo Inclusivo” como una tarea pedagógica, requiere ser contagiada a los demás miembros, considerados parte de una comunidad de aprendizaje, empero esos otros deben asumir una postura, si no igual, similar; compartir los enfoques, los principios y las tareas que implica la cultura y prácticas inclusivas; para ellos se necesita querer, más que saber.

Los aspectos fundamentales para lograr que el otro quiera, consiste en abrir espacios de encuentros donde se expresen necesidades, problemáticas, se de respuesta a lo expresado, con sugerencias viables y pertinentes a corto plazo.

Que se resuelvan la problemáticas en colaboración sin buscar culpables que desalienten la participación, sino que crezcan en el desarrollo de habilidades para construir un pensamiento crítico, creativo y valorar, mismo que aún requiere ser contemplado en los programas de estudio y formación y actualización académica docente.

“Cuando se hace referencia al encuentro, se habla del encuentro con el otro, del encuentro que edifica, que personaliza, que hace crecer. Nadie puede encontrarse con otro sin salir transformado. El encuentro con otro modifica actitudes, rectifica pareceres, colabora en la construcción de discernimientos y criterios”. (Stigliano, 2008).

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, Mel y Booth Tony. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristón, UNESCO. Ediciones y Producciones CSIE.
- Almaguer, T. (I). *La calidad de la educación pública en México. Ege. Escuela de Graduados en la Educación* (3). (ITEMS, Ed.)
- ANDER – EGG, E. (1997). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires. Ed. Humanistas.
- Bourdieu, P. (2005). *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (págs. 112-154). España. Fontamara.
- Cavilla, M. A. (2000). *Desarrollo de Habilidades del personal Directivos, en Instituciones educativas*. México: Trillas.
- Ímaz, C. y Gispert, S. S. (2009). *La Educación Pública en México*. México D.F.
- Dirección de Educación Especial. (2010). *Centro de Atención Laboral/Atención Educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad*. México, D.F., Publicaciones SEP.
- Dirección de Educación Especial. (2010). *Orientaciones Técnico Operativas para la Educación Secundaria en los CAM de Educación Especial*. México, D.F., Publicaciones SEP.
- Dirección de Educación Especial. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México, D.F., Publicaciones SEP.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada, Vinculo entre la Escuela y la Vida*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Elizondo, A. (2005). *La Nueva Escuela. Dirección, liderazgo y gestión escolar I*. México, D.F., Paidós.
- Frade, L. (2008). "Desarrollo de Competencias en Educación desde preescolar hasta bachillerato". México. Edit., Inteligencia educativa.
- Gronn, P. (2002). "Distributed leadership as a unit of analysis." *The Leadership Quarterly*, 13, 423–451
- Guzmán, L. J. (1993). *Docencia e investigación*. En P., *Docencia e investigación, una relación controvertida*, (págs. 31-39). México, D.F., Educativos (Ed.)
- José, B. M. (2007). *Integración Educativa. V Coloquio Internacional de Educación Inclusiva*, (pág. 11). México, D.F.
- Ligia P. (2004). *Enfoque Epistemológico del Liderazgo Transformacional*. OMNIA, 2-15.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD.
- Nirenberg, O. (1993). *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires: Paídos.
- John, E. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid, España. Morata.

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar, Volumen I: Política y Práctica*. PARIS CEDEX: OECD PUBLISHIG
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2012). *Avances en las reformas de Educación Básica en México, una perspectiva desde la OCDE*. PARIS CEDEX: OECD PUBLISHIG.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. 48/3, E. (18 DE JULIO DE 1998). *Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (sept. 2000). "Cumbre del Milenio. Declaración del Milenio de las Naciones Unidas". Nueva York.
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Objetivos de desarrollo del milenio*.
- Organización de las Naciones Unidas., D. S. (2000). "Declaración sobre Educación para Todos". Dakar, Senegal. .
- Organización de las Naciones Unidas., J. T. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje".
- Pírela L. (2004). Ensayo "Enfoque epistemológico del liderazgo transformacional".
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar* (Vol. I; Política y Práctica). (G. M. Valencia., Ed.) OCDE.
- Plan Nacional de Desarrollo. (2007-2012)
- Plan Nacional de Desarrollo. (2013-2018)
- Programa Nacional de Educación. (2007-2012)
- Perrenoud P. (2004). *Las Diez Nuevas competencias para enseñar*. México, D.F.; GRAÓ
- Ryan, J. (2006a). *Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. Leadership and Policy in Schools*, 5, pp. 3–17.
- Secretaria de Educación Pública. (2010). *Módulo III. Estándares de Gestión para la Educación Básica*. México, D.F.: Comisión Nacional de libros de texto gratuitos.
- Santizo Rodall, C. A. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. México, D.F., OCDE.
- Secretaria de Educación Pública. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. En P. d. Calidad, *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (pág. 111). México, D.F., Libros de texto gratuito.
- Secretaria de Educación Pública. (2009). *Modelos de Atención de los Servicios de Educación Especial*. En Dirección de Educación Especial. México, D.F., Publicaiones SEP.
- Secretaria de Educación Pública, D. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México, D.F., Publicaiones SEP.
- Secretaria de Educación Pública, D. (2012). *Enfoque Formativo de la Evaluación*. México, D.F., Publicaiones SEP.

- Stigliano D., et al. *Enseñar y Aprender en grupos Cooperativos. Comunidades de Diálogo y encuentro* (2008). Novedades Educativas. Bs. As.
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las Competencias en la Educación Básica*. México, D.F., Santillana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. I. B. (2000). *El Liderazgo, Módulo 3*. Argentina, Buenos Aires: Copyright IIPE Buenos Aires - UNESCO.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

Revistas

- González, M. T. (2008). *Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el Centro Escolar*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y cambio en Educación,
- Decibe, S. (2003). *Educación Básica: las reformas pendiente*. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 31.
- Hurtado, G. I. (2012, Junio). La Dirección Escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, Vol. 51, N° 2, 21 - 45.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. "Una síntesis conceptual" *Programa Nacional de Gestión Institucional. Escuela y Sociedad en Transformación*. Cuadernos para directivos escolares No.1; Buenos Aires, Mayo 2001
Documento de Word, 158 KB
- Mijarez, B., Zambrano, E., Prieto, A., Martínez, M. (2008). "Asesores Académicos: Líderes formadores en valores". *Orbis, Revista Científica Ciencias Humana*. Julio, año/vol.4, número 10, Fundación Miguel Unamuno, Maracaibo,
- Murillo T., F. Javier G. K. (2011). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 169-186.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- *Orbis, Revista Científica Ciencias Humana*. Julio, año/vol.4, número 10, Fundación Miguel Unamuno, Maracaibo, Venezuela.

Páginas WEB

- Bauselas H. E.; España. Recuperado 30 Enero, 2012.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.pdf>.
- Bernal “et al” (s.f.). recuperado el 08 de Diciembre de 2013 de
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion.pdf
- Colima, U. (2006). Recuperado el 07 de Agosto, 2012, from
<http://www.ucol.mx/fmvz/sites/default/files/LINEAMIENTOS%20DE%20ACADEMIA.pdf>.
- Educación, I. d. (2006, Octubre 07). Recuperado el 02 Diciembre de 2012.
<http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>.
- Ficha 4, *El registro: Una sistematización de la práctica y la construcción de saberes pedagógicos*. (s.f.). Recuperado el 14 de Noviembre de 2010, de
www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CEIRegistro.pdf
- IPN. (1991, Agosto 21).
http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/reglamentos/reglamento_academia.pdf. Recuperado el 07 de Agosto de 2012, from
http://search.babylon.com/?q=cap%C3%8Dtulo+iii+funcionamiento+de+las+academias+art%C3%ADculo+I%C2%BA.+las+sesiones&babsrc=HP_ss&s=web&rlz=0&as=3&ac=0
- Juando, I. y. (2010, 04 25). <http://juandomingofarnos.wordpress.com/2010/04/25/liderazgo-distribuido-tic-y-educacion/>. Recuperado el 28 de Abril de 2013, from
<http://juandomingofarnos.wordpress.com/2010/04/25/liderazgo-distribuido-tic-y-educacion/>.
- OCDE. (OCTUBRE de 2009). *Directorate for Education*. Recuperado el 22 de Enero de 2012, de
www.oecd.org/edu/schoolleadership
- Pozner. (s.f.). *Modelo de Calidad de la Gestión Educativa*. Recuperado el 06 de Mayo de 2011, de
http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf:
- Rodríguez-Molina, G. (2011, 03 18).
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1921/2510>. Recuperado el 28 de Abril de 2013, from
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1921/2510>.
- Rosas, Blanco. (2011, 2 1). *Inclusión. El derecho de todos a una educación de calidad*. (OREALC-UNESCO, Ed.) Recuperado el 02 de Noviembre de 2012, from
www.udesa.edu.ar.

- Sandin M. (s.f.). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. Capítulo 7(pp. 35-45). Recuperado el 07 de Agosto de 2012, de http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acotece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf
- Vera Vélez Lamberto. *La Rúbrica y la Lista de Cotejo*, Departamento de educación y Ciencias Sociales., Universidad Interamericana de Puerto Rico., Recinto de Ponce. Recuperado el 02 de Diciembre de 20112 from www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CEIRegistro.pdf. (s.f.).

ANEXOS

Cuadro A. Registro de respuestas al cuestionario abierto, para problematizar a través de la enseñanza reflexiva.

Obstáculos	Retos y oportunidades	Desarrollo de Habilidades de liderazgo para la mejora de los aprendizajes.	Sugerencias para reducir la carga de Liderazgo Escolar centrado en un apersona.
	RETOS: OPORTUNIDADES:		

Cuadro B. Formato de registro de respuestas sobre la entrevista a Docentes del CAM 82 con respecto a la conceptualización de liderazgo inclusivo.

¿Qué posibilidades existen en el Centro de Atención Múltiple de ejercer un liderazgo inclusivo?	Perspectivas
¿Cuáles serían los principales obstáculos para el ejercicio de un liderazgo inclusivo?	Perspectivas

Cuadro C. Lista de Cotejo: Eje de reflexión: Liderazgo Compartido. 3 de 6 directores refieren no identificar las características del liderazgo compartido; 4 de 6 directores consideran poseer las habilidades para el desarrollo de un liderazgo compartido como mantener una visión institucional, comunicarse de manera efectiva y sustentar su planeación en una visión institucional; 4 de 2 directivos refieren mantener actitudes que les permiten establece relaciones de apoyos entre colaboradores, comunicación efectiva bajo propósitos institucionales y 5 de ellos propician relaciones horizontales.

COMPONENTE	COMPETENCIA	EJES DE REFLEXIÓN									
		Los profesionales de la USAER:									
		SABEN	SI	NO	SABER HACER	SI	NO	VALORACIÓN PARA SU APLICACIÓN	SI	NO	
Liderazgo Compartido.	Los profesionales de la USAER: Transforman su gestión al asumir una cultura de autoformación e introspección hacia sus propias experiencias, trabajan en equipo, practican una buena comunicación, desarrollan una adecuada visión y planeación institucional, se apoyan entre colaboradores y promueven la libertad de acción al establecer relaciones horizontales.	Identifican las características fundamentales del Liderazgo Compartido, reconocen y valoran sus atribuciones y contribuciones para mejorar la gestión en su colectivo.				Se desempeñan a partir de una adecuada visión institucional.			Se apoyan entre colaboradores.		
						Se comunican de manera efectiva.			Hacen uso de su libertad de acción hacia los propósitos institucionales		
						Saben trabajar en equipo.			Practican una comunicación eficiente.		
						Su hacer se sustenta y planea en el marco de la visión institucional.			Establecen relaciones horizontales.		
									Son autónomos en el marco institucional.		

ANEXO 1. FORMATO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN NARRATIVO

Observación No. _____		Hora de inicio: _____	
Fecha: _____			
Lugar de observación: _____		Hora de termino: _____	
Tema: _____			
Observador/es: _____			
Texto de Narración		Temas o categorías	
Comentarios del observador			

ANEXO 2. RÚBRICA PARA EVALUAR LA CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL.

Indicadores	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Hay apropiación sintética y organizativa del concepto. Hay coherencia y pertinencia de las palabras clave.	<ul style="list-style-type: none"> Se tiene el mapa gráfico de la cartografía conceptual Se abordan todos los componentes del mapa gráfico en la cartografía conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> Los contenidos del mapa gráfico de la cartográfica conceptual son coherentes con el concepto académico evaluado. Hay argumentación pertinente de los diferentes contenidos del mapa gráfico de la cartografía conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende el concepto académico central. La argumentación esta acorde con los avances académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Se establece relación pertinente en entre todos los elementos.
Hay apropiación interpretativa y argumentativa del concepto, de acuerdo con la descripción y explicación del concepto considerando cada uno de los siete ejes básicos de la Cartografía Conceptual.	<ul style="list-style-type: none"> El concepto se describe de forma literal o muy general. Puede haber diversos errores ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> Hay una descripción general del concepto, que se evidencia en el abordaje de los aspectos esenciales de cada eje del mapa. La descripción trasciende en varios ejes lo literal. 	<ul style="list-style-type: none"> Hay descripción y explicación del concepto considerando la mayoría de las palabras clave de cada eje. Se trasciende del lenguaje literal en mediano grado. Presencia de mínimos errores ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> Hay descripción y explicación del concepto considerando las palabras clave de cada eje con aportes creativos e innovadores en la descripción así como los giros del propio estudiante. Se verifica el alto grado de coherencia entre las ideas, concepto y la literatura científica.
Autoevaluación				
NOTA:	LOGROS:			

Coevaluación	
NOTA:	LOGROS:
HETEROEVALUACIÓN	
NOTA:	LOGROS:

ANEXO 3. LISTA DE COTEJO V HEURÍSTICA

Título: Liderazgo compartido con enfoque inclusivo		
DOCENTE: ESTUDIANTE: FECHA:		
ACADEMIA: DIRECTORES DIMENSIÓN: GESTIÓN ESCOLAR/PEDAGÓGICA		
INSTRUCCIONES Estimado Direct@r: A continuación se presenta una lista de cotejo para valorar su desempeño esta lista contiene varios indicadores que se observan para el abordaje de un problema del contexto: el liderazgo compartido		
<p>COMPETENCIA</p> <p>Transforman su gestión al asumir una cultura de autoformación e introspección hacia sus propias experiencias, trabajan en equipo, practican una buena comunicación, desarrollan una adecuada visión y planeación institucional, se apoyan entre colaboradores y promueven la libertad de acción al establecer relaciones horizontales.</p>	<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifico las características y establezco la diferencia entre el liderazgo compartido e inclusivo. 	
<p>Situación problema del contexto:</p> <p>Analizar las características del liderazgo compartido con enfoque inclusivo que les permita distribuir el liderazgo, desarrollar habilidades entre sus colaboradores o equipos de trabajo para que éste se vea reflejado en el trabajo cotidiano o rendición de cuentas de cada uno de los servicios.</p> <p>La información debe presentarse organizada y escrito y a partir de un trabajo en equipos que tenga como base una V heurística (Gowin).</p>	<p>Evidencias</p> <p>V heurística.</p>	
Indicador	Presente	Ausente
Durante la lectura selecciona conceptos básicos.		
Al elaborar la V heurística integra de manera coherente la información disponible.		
Realizan un análisis de la teoría lo que le permite explicar el tema y argumentar la relación entre la teoría y práctica. Le permite identificar las características sobre el liderazgo compartido con enfoque inclusivo.		
Discuten acerca de la claridad con que se presentan las ideas:		

Identifica expresiones ambiguas.		
Valora la relevancia de las características del liderazgo.		
Durante el proceso toma en cuenta las opciones de sus compañeros para hacer más claras las ideas.		
Establece relaciones entre los elementos, teoría, conceptos, características, afirmaciones y conclusiones.		
Explica mediante la V heurística la información contenida en cada elemento.		
Registra datos, elabora inferencias y llega a conclusiones.		
Autoevaluación		
NOTA:	LOGROS:	
Coevaluación		
NOTA:	LOGROS:	
HETEROEVALUACIÓN		
NOTA:	LOGROS:	

ANEXO 4. INFORME DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DIRECTIVAS

FUNCIÓN /competencia	DESCRIPCIÓN	Acciones prácticas
LIDERES ESCOLARES		
Apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad de los docentes	La calidad de los profesores es el factor determinante más importante a nivel escolar del desempeño de los estudiantes, y el liderazgo escolar concentrado en mejorar la motivación, las capacidades y el entorno de trabajo de los docentes, tiene mayor probabilidad de mejorar el aprendizaje de los alumnos.	
La supervisión y evaluación de los maestros.	La participación del director en la observación de las prácticas pedagógicas y la retroalimentación se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes	¿De qué manera y cuándo?
La formación profesional de los docentes	Proporcionar, fomentar y participar en formación que sea pertinente para el contexto escolar y se ajuste tanto a las metas generales de mejora de la escuela como a las necesidades de los docentes, es una responsabilidad clave para los líderes escolares en la cual los responsables de política deben hacer hincapié.	
Culturas de trabajo colaborativas.	La enseñanza eficaz en las escuelas modernas es colegiada y transparente, cooperativa y colaborativa, y se realiza en equipos y en comunidades de aprendizaje profesional.	
Fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas.	Los líderes escolares necesitan tener criterio para fijar direcciones estratégicas, de modo que puedan desarrollar planes y metas escolares ajustadas a los estándares del currículum nacional y que respondan a las necesidades de la escuela.	¿Cuál es mi meta y cómo voy a evaluar?
Gestión estratégica de recursos	Usar los recursos humanos y financieros de manera estratégica y ajustarlos a los propósitos pedagógicos ayuda a concentrar las actividades escolares en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.	
LIDEREZ ESCOLARES INCLUSIVOS		
Asumen riesgos	No tienen miedo a decir “sí” a algo diferente y tienden a comprometerse activamente en promover soluciones innovadoras a los problemas que excluyen a los alumnos con diferentes habilidades, culturas, idiomas o etnias. Actúan como defensores de prácticas inclusivas dentro de sus escuelas.	

<i>Invierten en las relaciones</i>	Los líderes de escuelas inclusivas hacen un esfuerzo adicional para trabajar con todos miembros de la comunidad. Trabajan con el personal en su escuela para resolver las diferencias y encontrar soluciones viables. Estos líderes trabajan duro para construir confianza y promover cambios compartiendo información con todos los implicados.	
<i>Son accesibles</i>	Los líderes escolares eficaces en escuelas heterogéneas bajan a la arena, se implican con los estudiantes, docentes y familias para abordar las cuestiones difíciles. Están realmente interesados en involucrarse donde está la acción, de modo que esto les permite comprender los problemas de primera mano.	
<i>Son reflexivos</i>	Los líderes de las escuelas inclusivas utilizan la información obtenida a partir de informes, alumnos, padres y miembros de la comunidad para desarrollar estrategias para la acción sustentadas en dichos datos para generar nuevos significados sobre los cambios futuros. De esta manera, movilizan equipos de profesores y padres para informar sobre las decisiones que toman.	
<i>Son colaborativos</i>	Comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un administrador que trabaja solo. Estos directivos buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.	
<i>Son intencionales</i>	Los líderes de las escuelas inclusivas tienen un fuerte sentido de dirección e infunden sus valores fundamentales, creencias y actitudes en la construcción de una cultura inclusiva en su escuela.	

ANEXO 5. AUTOEVALUACIÓN/ PROCESO DE METACOGNICIÓN

METACOGNICIÓN: Es la habilidad de la persona que le permite tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y compararlo con el de los otros. Es un diagnóstico interno que nos induce a reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos.

PREGUNTA	REFLEXIÓN
MENCIONA 2 ACIERTOS DEL PROCESO DE REFLEXIÓN, HACIA UN LIDERAZGO INCLUSIVO.	
MENCIONA DOS DESACIERTOS DEL PROCESO DE REFLEXIÓN: HACIA UN LIDERAZGO INCLUSIVO.	
AUTOREGULACIÓN	
EXAMEN DE LAS ACTITUDES, DEDICACIÓN Y ATENCIÓN QUE SE PONE AL EFECTUAR UNA TAREA	
IDENTIFICO LOS PROBLEMAS A LOS QUE SE ENFRENTA EL CAM O USAER SOBRE LIDERAZGO.	¿CUÁLES?
¿CUÁNTO TIEMPO LE DEDICO PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS QUE HE IDENTIFICADO?	
CONTROL DE LA ACCIÓN	
¿CÓMO INICIO LA TAREA?	
¿CÓMO LA ESTOY HACIENDO?	
¿CUÁL HA SIDO EL RESULTADO?	
CONTROL DEL CONOCIMIENTO	
¿QUÉ INFORMACIÓN NECESITO?	
¿QUÉ PROCESO CONOZCO QUE ME PUEDE AYUDAR EN ESTA TAREA?	
¿CUÁL ES EL CAMINO MÁS EFECTIVO PARA REALIZAR LA TAREA?	

ANEXO 6. REFLEJAR EL LIDERAZGO COMPARTIDO

1. Proceso reflexivo (enseñanza reflexiva)
Propósito: Estimular el pensamiento y ayudar en la comprensión en que mejorando la práctica del liderazgo escolar pueden mejorarse los resultados escolares.
Situación problema: ¿Cómo reflejar el liderazgo compartido en el servicio?
Pregunta 1: ¿Qué acciones reflejan un liderazgo compartido en su servicio? Pregunta 2: ¿Qué obstáculos impiden que se refleje el liderazgo compartido? Pregunta 3: ¿Qué oportunidades de desarrollo de habilidades de liderazgo existe, para poder reflejar el liderazgo compartido en los servicios? Pregunta 4: ¿Qué incentivos existen en su servicio para animar a las personas a participar en equipos de liderazgo compartido? Pregunta 5: ¿Qué me significan las preguntas, qué aportan, qué me recuerda, a qué me invita?
Descripción: Explorar las acciones y la forma que se refleja el liderazgo en los servicios.
¿Qué significa?
Causas:
Reconstrucción:
Acciones: Retos: Oportunidades:

ANEXO 7. AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ACADEMIA: LIDERAZGO COMPARTIDO CON ENFOQUE INCLUSIVO			
<p>Instrucciones:</p> <p>Lea con mucha atención los indicadores de tal manera que le permita realizar un recorrido de cada una de las actividades realizadas durante la academia.</p> <p>Responda a las preguntas teniendo presente cada indicador.</p> <p>Le sugiero tener presente también las preguntas de reflexión en cada apartado para que aborde de la mejor manera posible la actividad.</p>			
Indicadores	¿DE QUE FORMA?	¿QUE OBSERVO EN MI COMPAÑERO DIRECTOR?	¿LA CONDUCCIÓN PERMITIÓ QUE...?
<ul style="list-style-type: none"> Me automotivo a superar las prácticas tradiciones respecto a liderazgo centrado en una persona. 			
<ul style="list-style-type: none"> Identifico las características y establezco la diferencia entre el liderazgo compartido e inclusivo. 			
<ul style="list-style-type: none"> Me autoevaluó con honestidad en torno al nivel de desempeño sobre mis habilidades de liderazgo inclusivo. 			
<ul style="list-style-type: none"> Establezco acciones de mejoramiento en mi competencia directiva de líder inclusivo con base en los retos del contexto situado en mi servicio. 			
<ul style="list-style-type: none"> Pongo en práctica acciones de mejora desde mi competencia directiva para el ejercicio de un liderazgo inclusivo como componente principal para crear ambientes sensibles a la diversidad. 			
<p>Sugerencias generales para la conducción y desarrollo de las actividades en futuras academias:</p> <p>Metodología:</p> <p>Medios, materiales y circunstancias:</p> <p>Satisfacción:</p>			

Logro del objetivo:

Aspectos positivos:

Aspectos Negativos:

¡Gracias!

ANEXO 8. CUESTIONARIO MIXTO

Este cuestionario está diseñado para facilitar la reflexión y la discusión sobre el estado actual del liderazgo escolar y plantear preguntas estimulantes acerca de las direcciones futuras. Es importante tomar en cuenta que las preguntas no son acerca de escuelas o sistemas escolares individuales, sino acerca de las observaciones y el análisis de los participantes sobre lo que sucede en su contexto. Te invito a que compartas tus puntos de vista.

Situación actual					Futuro deseado				
FUERTEMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INSEGURO	EN DESACUERDO	EN FUERTE DESACUERDO	CRUCIAL	IMPORTANTE	BASTANTE IMPORTANTE	NO MUY IMPORTANTE	NO IMPORTA EN ABSOLUTO
5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

5 4 3 2 1	Las tareas de liderazgo se comparten ampliamente en su servicio.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Se motiva e incentiva a participar en equipos de liderazgo.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Las funciones y las relaciones del director y el consejo técnico son claras.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Los maestros son alentados a participar en el liderazgo para fortalecer el liderazgo compartido.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Los mecanismos de rendición de cuentas reflejan los mecanismos de liderazgo compartido.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Los miembros del consejo técnico tienen oportunidades para desarrollar sus habilidades para ejercer liderazgo en la mejora escolar.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	El personal se reúnen para enfrentar los desafíos contextuales actuales	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Los docentes tienen oportunidades de desarrollo de liderazgo	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	El liderazgo compartido es reconocido y reforzado dentro de su servicio	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Las estructuras del servicio fomentan el desarrollo de un liderazgo compartido.	5 4 3 2 1

Puede establecer la diferencia entre: Liderazgo escolar (compartido) y Liderazgo inclusivo (Menciona algunas características de cada uno).

Liderazgo escolar (compartido)	Liderazgo inclusivo

ANEXO 9. LISTA DE VERIFICACIÓN: ¿Qué tan frecuente actúo como un líder inclusivo?

Instrucciones: Marque con una (X) la frecuencia con que usted realiza las siguientes acciones (aprendizajes esperados). Para valorar cada acción se presenta una escala numérica y descriptiva de frecuencia, en la cual 1 significa “nunca”; 2, “pocas veces”; 3, “regularmente”, y 4, “siempre”.

Competencia	Implicaciones	Evidencias	Aprendizajes Esperados.	4 Siempre	3 Regularmente	2 Pocas veces	1 nunca
1) Formando líderes inclusivo: desarrollan y potencian prácticas de liderazgo inclusivo							
Desarrollo ⁴⁷ equipos de líderes para distribuir tareas con base al enfoque inclusivo.	Reflexión sistemática sobre competencias de líderes inclusivos. Autoevaluarse sobre la contribución en tareas en comunidad de aprendizaje. Reconocerse como líder. Fortalecer el trabajo colaborativo y corresponsable.	Planeación Fichas de trabajo Formatos de evaluación.	1. Me reconozco como líder desde el enfoque inclusivo asumiendo compromiso ante las tareas compartidas. 2. Evalúo las aportaciones y compromisos asumidos corresponsablemente, desde el enfoque inclusivo, hacia el crecimiento de comunidades de aprendizaje. 3. Formo equipos de liderazgo a partir del enfoque inclusivo, con el fin de desarrollar tareas en colaboración. 4. Organizo actividades de				

⁴⁷ Desarrollar líderes implica: Potenciar actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente, de los docentes; generar oportunidades para el desarrollo, organizando actividades de formación, facilitando la asistencia a actividades externas, proporcionando recursos e información, generando debates sobre enseñanza y educación, etc.

			<p>formación para superar las prácticas tradicionales de liderazgo y hacer que las prácticas de liderazgo inclusivo sean efectivas en el servicio.</p> <p>5. Logro impactar en el ámbito educativo a través de actividades innovadoras y colaborativas.</p> <p>6. Aplico estrategias de apoyo de manera reflexiva y corresponsable dentro del servicio.</p>				
PUNTAJE PARCIAL:							

2) Actitudes y pensamientos inclusivos base del trabajo colaborativo.						
Organizo a líderes bajo un trabajo colaborativo ⁴⁸ para la resolución de tareas a partir del desarrollo del pensamiento y actitudes inclusivas ⁴⁹ .	Fortalecimiento del liderazgo en cada uno de los integrantes de los servicios. Respeto y valoración de las diferencias. Compartir conocimientos, prácticas, perspectivas y experiencias. Se privilegia la comunicación asertiva. Fortalecimiento de la democracia y participación activa.	Planeación (PETZE, PETE, PAT, PAE). Informes bimestrales (reflejo del trabajo colaborativo). Ajustes. Informes finales.	1. Organizo en colaboración un plan de trabajo que favorece la gestión en el servicio considerando el liderazgo inclusivo. 2. Aplico actividades que favorecen un clima de trabajo agradable, en mi área de desempeño. 3. Asumo el liderazgo inclusivo a partir de un trabajo colaborativo en la resolución de problemas dentro de mi servicio. 4. Fomento diálogos respetuosos entre líderes, dentro y fuera del servicio, en el logro de tareas colaborativas a partir de actitudes inclusivas. 5. Fomento acciones basadas en la confianza y el respeto con mis			

⁴⁸ Trabajo colaborativo: Comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un administrador que trabaja solo. Se buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.

⁴⁹ Actitudes de líderes formados en valores: Empatía, disposición, ayuda mutua, compromiso, receptividad, autenticidad, creatividad, autocrítica, sensibilidad, constancia, autodeterminación, honestidad y equidad.

			<p>homólogos en acciones colaborativas.</p> <p>6. Modifico patrones de pensamiento tradicional que ocultan prácticas de exclusión dentro y fuera del servicio.</p> <p>7. Asumo actitudes inclusiva dentro del desarrollo del trabajo colaborativo.</p>				
PUNTAJE PARCIAL:							

3) Desarrollo de valores fundamentales y actitudes para desplegar habilidades de liderazgo inclusivo							
Infundo valores fundamentales ⁵⁰ y actitudes ⁵¹ para expresar habilidades de un liderazgo inclusivo.	Expresar con franqueza ideas y sentimientos. Recibir ideas y sentimientos nuevos. Experimentar nuevas conductas. Creas un clima cordial y de aceptación. Colaboración en la ejecución (Ayuda mutua y comprensión del propósito).	Escala actitudinales. Guías de observación. Registros anecdóticos.	1. Ejercer un liderazgo en corresponsabilidad apelando al sentido de comunidad profesional de aprendizaje en el servicio. 2. Desarrollo empatía al compartir iniciativas dentro de mi equipo de trabajo. 3. Desarrollo valores y actitudes que se requiere el liderazgo inclusivo. 4. Aplico valores y actitudes en el desarrollo del liderazgo inclusivo para superar la inequidad. 5. Diseño instrumentos que me permitan autoevaluar mi función de líder para establecer mejoras en los procesos de trabajo que señala el MASEE bajo el enfoque inclusivo. 6. Identifico las amenazas				

⁵⁰ Valores ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales.

⁵¹ Actitudes: empatía, disposición a colaborar, ayuda mutua, compromiso, receptividad, autenticidad, creatividad, autocrítica, sensibilidad, constancia, autodeterminación, honestidad y equidad.

			<p>y debilidades para lograr la comunicación asertiva al interior del equipo de trabajo.</p> <p>7. Identifico las habilidades que un líder inclusivo presenta para poder desempeñarlas dentro de mi función.</p>				
PUNTAJE PARCIAL:							

4) Prácticas diversificadas sustentan el liderazgo inclusivo.							
Mantengo prácticas de gestión y liderazgo inclusivo ⁵² para ayudar a los docentes a mejorar su enseñanza.	<p>Desarrollo de capacidades pedagógicas.</p> <p>Aumenta el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Se refuerza la coherencia de los programas de estudios.</p> <p>Uso de metodologías diversificadas.</p> <p>Instrumentación de procesos de evaluación formativa.</p> <p>Respeto a la singularidad de los alumnos.</p>	<p>Planificación didáctica.</p> <p>Guías de observación.</p> <p>Informes de evaluación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organiza situaciones de aprendizaje diversificadas a partir del liderazgo inclusivo. 2. Involucro a los alumnos en su proceso de aprendizaje, respetando su singularidad en la mejora de mi enseñanza. 3. Realizo prácticas de gestión colaborativa y liderazgo inclusivo en relación a la mejora de enseñanza y minimización de las BAP identificadas en cada contexto. 4. Aplico el liderazgo inclusivo a través de la resignificación de la comunicación y confianza mutua en la orientación docente a favor de la mejorar de la enseñanza. 				
PUNTAJE PARCIAL:							

⁵² El desarrollo de prácticas inclusivas implica **ineludiblemente** la creación de una cultura escolar que promueva formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el centro; el liderazgo se redefine y se distribuye reforzando el sentido de comunidad y de confianza mutua.

5) Características que guían la cultura inclusiva entre ellas las prácticas de liderazgo inclusivo.							
Establezco las características del liderazgo inclusivo ⁵³ para orientar la función directiva y docente dentro de la cultura inclusiva ⁵⁴ y organizacional del servicio.	Investigación documental	Listas de verificación.	1. Asumo una visión estratégica congruente con los principios inclusivos y la comunico entre la comunidad educativa.				
	Claridad en la filosofía inclusiva.	Autoevaluación.	2. Establezco vínculos entre la teoría y la práctica en el desarrollo de un liderazgo inclusivo.				
	El dialogo como instrumento fundamental de comunicación en un contexto de confianza y respeto.	Escala actitudinales.	3. Sustento con principios éticos e inclusivos la organización del servicio en la participación activa de todos los integrantes del servicio.				
			4. Brindo apoyo individual y colectiva, en el análisis de la información de la toma de decisiones en procesos inclusivos.				
PUNTAJE PARCIAL:							

⁵³ Un líder que consigue una escuela inclusiva es aquél que tiene una visión articulada de ser escuela inclusiva y sabe comunicarla, entusiasmar a la comunidad educativa y puede tomar las decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad.

⁵⁴ Cultura Inclusiva: es colegiada y transparente, cooperativa y colaborativa, y se realiza en equipos y en comunidades de aprendizaje profesional.

6) Dar significado al liderazgo inclusivo para la conformación de comunidades de aprendizaje

<p>Mejoro las prácticas de liderazgo inclusivo para obtener aprendizajes significativos de reconocimiento a la diversidad en la conformación de una comunidad inclusiva.</p>	<p>Reconocimiento a la pluralidad de identidades de los participantes.</p> <p>Aprendizaje y participación sin discriminación.</p> <p>Desarrollo de múltiples potencialidades.</p>	<p>Autoevaluación de competencias inclusivas.</p> <p>Lista de verificación.</p> <p>Reportes de análisis contextuales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejoro las prácticas del liderazgo inclusivo, reconociendo la diversidad como punto esencial en la conformación de una comunidad inclusiva. 2. Me autoevalúo con honestidad sobre las acciones inclusivas que desarrollo en beneficio de las particularidades de los individuos. 3. Identifico acciones de liderazgo inclusivo y las pongo en práctica teniendo presentes los contextos de trabajo. 4. Poseo una base moral (interés por el bien común) en la conformación de una comunidad de aprendizaje en la atención a la diversidad. 5. Establezco expectativas a ser mejor profesional en el desarrollo de un liderazgo inclusivo. 				
--	---	---	--	--	--	--	--

PUNTAJE PARCIAL:

7) La corresponsabilidad sostiene el trabajo colaborativo en la prácticas de liderazgo inclusivo.

<p>Organizo el trabajo colaborativo para fortalecer las prácticas y culturas de líderes inclusivos bajo el principio de la corresponsabilidad.</p>	<p>Comunicación asertiva.</p> <p>Toma de decisiones consensuadas.</p> <p>Organización sistemática de acciones y evaluación de la cultura de líderes inclusivos (PETZE, PETE, PAT y PAE)</p> <p>Responsabilidad compartida.</p> <p>Establecer estructuras de trabajo: Academias, aprendizajes entre pares, redes tutoras.</p> <p>Reducción de las barreras que impiden la participación.</p>	<p>Guías de observación.</p> <p>Minutas.</p> <p>Hojas de seguimiento de acuerdos.</p> <p>PETZE</p> <p>PETE</p> <p>PAT</p> <p>PAE</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizo un trabajo colaborativo que fortalece las prácticas inclusivas bajo el principio de la corresponsabilidad. 2. Identifico las amenazas y debilidades que impiden la comunicación cercana y continua en la toma de decisiones consensuadas. 3. Identifico las barreras que impiden la participación corresponsable de todos los integrantes del servicio. 4. Organizo sistemáticamente y en corresponsabilidad acciones de evaluación sobre el liderazgo dentro de una cultura inclusiva. 5. Comparto la responsabilidad de la planeación, desarrollo y evaluación de los apoyos ofrecidos en la escuela. 6. Realizo actividades con base a la inclusión educativa que fortalecen la cultura de líderes inclusivos. 				
--	---	--	---	--	--	--	--

PUNTAJE PARCIAL:

INSTRUCCIONES DE EVALUACIÓN/CALIFICACIÓN POR CATEGORÍA.

La lista de verificación para la autoevaluación del docente que se muestra le es útil para que valore el tipo de atributos que tiene un líder inclusivo. La respuesta elegida para cada acción se le otorga el valor predeterminado: “nunca” tiene valor de 1; “pocas veces”, de 2; “regularmente”, de 3, y “siempre”, de 4. Los puntajes máximos por componente son los siguientes:

CATEGORÍA	PUNTAJE TOTAL POR CATEGORÍA	REGISTRO DE PUNTAJE OBTENIDO POR CATEGORÍA
1. Formando líderes inclusivo: desarrollan y potencian prácticas de liderazgo inclusivo	24	
2. Actitudes y pensamientos inclusivos base del trabajo colaborativo.	28	
3. Desarrollo de valores fundamentales y actitudes para desplegar habilidades de liderazgo inclusivo.	28	
4. Prácticas diversificadas sustentan el liderazgo inclusivo.	20	
5. Características que guían la cultura inclusiva entre ellas las prácticas de liderazgo inclusivo.	16	
6. Dar significado al liderazgo inclusivo para la conformación de comunidades de aprendizaje.	20	
7. La corresponsabilidad sostiene del trabajo colaborativo en la prácticas de liderazgo inclusivo.	24	
TOTAL DE PUNTOS	160	

CALIFICACIÓN TOTAL

Una vez que se obtuvo el puntaje total de cada uno de las siete categorías de análisis, es conveniente sumar estos puntajes para obtener la calificación final de cada docente. Debe revisarse la tabla de conversiones que se presenta a continuación para convertir los puntajes a una calificación en una escala de 6 a 10, y asignar el nivel en el que un docente cuenta con atributos de un líder inclusivo.

PUNTAJE TOTAL OBTENIDO	CALIFICACIÓN	NIVEL DEL DOCENTE QUE ACTÚA COMO UN LÍDER INCLUSIVO
160 - 130	10	Excelente; usted cuenta con el perfil deseable de líder inclusivo. Compartir sus conocimientos, habilidades y actitudes a través de una relación tutora fortalecerá aún más sus características.
129 - 97	9	Muy bien; usted cuenta con una cantidad satisfactoria de atributos que lo distinguen como líder inclusivo. Desarrolle un plan de acción a corto plazo y comparta la experiencia de los avances obtenidos.
98 - 66	8	Bien; usted cuenta con una cantidad considerable de atributos que lo distinguen como líder inclusivo. Se sugiere reflexionar en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes que no figuran en su práctica y desarrollar un plan a mediano plazo a través de un proceso metacognitivo.
65 - 33	7	Regular; usted cuenta con una cantidad limitada de atributos de líder inclusivo. Se sugiere reflexionar en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes que no figuran en su práctica y desarrollar un plan de acción a mediano plazo.
32 - 0	6	Suficiente; usted cuenta con una cantidad muy limitada de atributos de un líder inclusivo. Se sugiere dialogar con sus colegas y buscar apoyo de un tutor en un proceso de relación tutora que lo fortalezcan. Permita la guía de su director y fortalezca la relación con él y con los otros. .