

The Special EDGE

Verano de 2006

Volumen 19

Número 3

El liderazgo no es un acto unipersonal

Por Rick y Becky DuFour

Los líderes escolares atareados que están buscando la forma de aumentar la eficacia de sus escuelas encontrarán una guía en una serie de autores que han elaborado listas de las tareas que deben encarar y las características que deben imitar los líderes exitosos. Se han sugerido las 21 responsabilidades que deben cumplir (Marzano, 2005) y las 21 “cualidades indispensables” de un líder (Maxwell, 1999). El número de estas recomendaciones, sin embargo, alarma a los educadores, a quienes les resulta difícil ocuparse incluso de sus modestas listas de “cosas por hacer” mientras se enfrentan a las exigencias de la rutina diaria y a las frecuentes “crisis” que surgen periódicamente. Doug Reeves (2006) ofrece a los administradores escolares las siete dimensiones del liderazgo. Siete es un número más razonable, pero ¿podemos mejorarlo? ¡Sin duda alguna! Aparentemente, hay

cinco medidas que los líderes pueden tomar para transformar a sus organizaciones (Jennings y Stahl-Wert, 2003). Pero quienes han estado esperando una explicación más sucinta del verdadero secreto del liderazgo, ya no tendrán que esperar más. Se nos ha dicho ahora que hay “una sola cosa” que debemos hacer para liderar (Buckingham, 2005).

A los estadounidenses nos encantan las listas, y los líderes están en la búsqueda constante de un lista concisa que presente las medidas específicas que deben tomar para ser líderes exitosos. Coincidimos con Buckingham en que el “uno” es el número que los líderes deben tener en cuenta cuando tratan de mejorar sus escuelas. Sin embargo, en tanto que Buckingham llega a la conclusión de que hay una sola cosa que los líderes deben saber, nosotros recurrimos a la sabiduría de *Three Dog Night* e instamos a los líderes a aceptar que “el uno es el número más solitario”.

La imagen del héroe que interviene para salvar la situación está grabada a fuego en la mente nacional. Pero todas las pruebas sugieren que la mejora sustancial y continua de toda organización es una tarea colectiva en lugar de solitaria. En su análisis de miles de casos de liderazgo eficaz, James Kouzes y Barry Posner (2003) no encontraron ni un solo ejemplo de resultados extraordinarios que haya ocurrido sin la participación y el apoyo activo de muchas personas. Como escribieron: “Aún no hemos encontrado ni una sola instancia en la que una persona con talento—se trate de un líder o de un participante activo—sea responsable de la mayoría, y menos aún del cien

por ciento, del éxito. No es posible hacerlo solo. El liderazgo... es una tarea de equipo. La colaboración es un imperativo social. Sin ella, no es posible lograr resultados extraordinarios en una organización (pág. 20).

Jim Collins (2001) coincide. En su estudio en el que distingue a las grandes organizaciones de sus pares menos exitosas, Collins indica que las organizaciones que fracasan tienen una estructura basada en un líder visionario carismático, con muchos asistentes. En cambio las organizaciones exitosas distribuyen intencionalmente el liderazgo entre sus distintos niveles.

La importancia de distribuir el liderazgo también se cita en reiteradas ocasiones en las investigaciones sobre educación. Milbry McLaughlin y Joan Talbert (2001) no encontraron “ninguna instancia que apoye la teoría del ‘gran líder,’ la persona carismática que crea un contexto extraordinario para la enseñanza en virtud de su visión individual” (pág. 117). Los directores de escuelas más exitosos que ellos estudiaron “promueven y apoyan el liderazgo de los maestros.” Michael Fullan (2005), quien ha estudiado el proceso de cambio en las escuelas más que ninguna otra persona en Norteamérica, ha observado que la distribución del liderazgo es esencial para que las mejoras tengan continuidad. Doug Reeves también insta a los líderes a distribuir el liderazgo en sus distritos y escuelas porque “ninguna persona puede satisfacer las exigencias esenciales del liderazgo por sí sola” (pág. 28).

Pero aunque sería difícil encontrar

Liderazgo, continúa en la página 4

Contenido El liderazgo educacional

El liderazgo administrativo

3

Sitio modelo del liderazgo: McKinleyville

6

Entrevistas con padres líderes

8

La práctica reflexiva y el liderazgo

16

Directora,	Mary Hudler
División de Educación, Especial del Departamento de Educación de California	
Control de contratos e integración de proyectos	Janet Canning
Redactora	Mary Cichy Grady
Asistentes de redacción	Donna Lee Holly Byers Ochoa
Escritores de planta	Janet Mandelstam
Junta editorial	Maureen Burness Linda Landry Jennifer Mahdavi Gerri West
Directores de proyectos	Linda Blong Anne Davin
Colaboradores especiales	Maureen Burness Becky DuFour Rick DuFour Fran Goldfarb Helen Bair Heal Olivia Hinojosa Angela McGuire Paul Porter

The Special EDge es una publicación cuatrimestral del Proyecto CalSTAT de la Universidad Estatal de Sonoma (Servicios de Asistencia y Capacitación Técnica de California). Patrocinado con fondos del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial, a través del contrato número 0127 con el Instituto de Servicios Humanos de California (California Institute on Human Services [CIHS]) de la Universidad Estatal de Sonoma. El contenido de este documento no refleja necesariamente las opiniones y directrices de la Universidad Estatal de Sonoma ni del Departamento de Educación de California, y la mención de marcas de fábrica, productos comerciales u organizaciones no implica aval alguno.

Circulación: 40,000

La información incluida en este ejemplar es del dominio público a menos que se indique lo contrario. Invitamos a los lectores a copiar y compartir la información, mencionando a CalSTAT como fuente. Este ejemplar está disponible en discos y cintas de audio, o impreso en caracteres más grandes a solicitud del interesado. Visite <http://www.calstat.org/infoPublications.html> para descargar versiones en PDF de esta circular y las anteriores, disponibles en inglés y en español.

Comuníquese con *The Special EDge* llamando al 707-284-9552, o por correo a la siguiente dirección: *The Special EDge*
c/o Sonoma State University, CalSTAT/CIHS
1801 East Cotati Avenue,
Rohnert Park, California 94928
o por correo electrónico a donna.lee@calstat.org.



Dedicada a informar y apoyar a los padres, educadores, y otros proveedores de servicios sobre temas de educación especial, con énfasis en las prácticas basadas en investigaciones, en la legislación, apoyo técnico y recursos disponibles en la actualidad

Carta

de la Directora Estatal



*Por Mary Hudler, Directora,
Departamento de Educación de California,
División de Educación Especial*

La aplicación de los mandatos de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades requiere liderazgo. El Congreso determinó que la implementación de esta ley está "...obstaculizada por bajas expectativas, y un enfoque insuficiente en la aplicación de investigación reproducible a métodos comprobados de enseñanza y aprendizaje para los niños con discapacidades." Además, indicaron que la educación de los estudiantes con discapacidades mejora de manera predecible cuando se establecen expectativas altas para ellos y se les garantiza el acceso al plan de estudios de educación general. Para muchas escuelas, estos dos factores presentan un desafío para todos, pero en especial para los líderes escolares.

Para cumplir con las intenciones de IDEA y ayudar a los estudiantes, es útil reflexionar sobre qué significa ser un líder. Wayne y Nancy Alderson describen las siguientes cualidades esenciales:

1. Los líderes alientan a todas las personas, incluso a los estudiantes con discapacidades, sus familias, y sus compañeros educadores, para establecer una visión que se convierta en realidad para el estudiante con discapacidades.

Malcom Forbes indicó que "La mejor visión es la comprensión." Cuando se presenta a los estudiantes con discapacidades la oportunidad—y la expectativa—de lograr su máximo potencial, sus niveles de desempeño mejoran. Brindarles acceso al plan de estudios de educación general y medios de apoyo es una manera muy importante de asegurar su éxito y de que desarrollen una visión positiva de ellos mismos y de su futuro.

2. Los líderes intervienen en la vida de los demás, en sus alegrías, esperanzas y tristezas.

"Uno de los grandes secretos del liderazgo es que, antes de que se pueda exigir respeto y obediencia a los demás, el líder debe demostrar...su compromiso con aquellas personas de la organización que trabajan a diario en las tareas comunes que son necesarias para alcanzar aquellos propósitos" (Thomas J. Sergiovanni). Al celebrar los éxitos de los estudiantes con discapacidades y participar en sus luchas, el líder eficaz adquiere la comprensión necesaria para el éxito continuo de los estudiantes.

3. Los líderes aceptan el cambio como oportunidades de crecimiento y desarrollo.

A menudo, para producir el cambio, los líderes mismos deben cambiar. Como opinó León Tolstoi: "Todos piensan en cambiar el mundo, pero nadie piensa en cambiarse a sí mismo." Promover el propio perfeccionamiento profesional y personal modela esta conducta frente a los demás.

4. Los líderes se entregan al servicio de otros, y esto a su vez ayuda a los demás a lograr su propio potencial.

Es el deber de muchos educadores recordar que las necesidades de los demás son más importantes que las suyas propias. El educador puede comenzar por plantearse preguntas simples como: "¿Qué recursos necesita el estudiante con discapacidades para tener éxito en el plan de estudios de educación general?" ¿Cómo se pueden modificar las clases para garantizar el éxito del estudiante con discapacidades? ¿Qué tipos de apoyo necesita el maestro de educación general para garantizar la participación significativa en clase de los estudiantes con discapacidades? Cuanto más considere el educador las necesidades de los demás, más dispuestos estarán éstos a seguirlo.

5. Los líderes reconocen la calidad de las relaciones tratando a los demás con estima, dignidad y respeto.

Cuando se permite la participación significativa de los estudiantes con discapa-

Carta de la directora, continúa en la página 11

El liderazgo: Una perspectiva filosófica

E Por Maureen Burness, Superintendente Asistente, Placer County SELPA

En el mundo de los bienes raíces, todos conocen la frase “La ubicación es todo.” Un equivalente válido en el mundo del liderazgo es “La integridad es todo.” Pero, ¿qué es exactamente esta cualidad tan fundamental para ser un líder eficaz?

La integridad se relaciona con “hacer lo que uno dice” y con ser transparente y real, con defender sus principios y ser honesto. Pero en mi experiencia, uno de los planos más importantes del liderazgo se relaciona con el siguiente hecho: si uno quiere ser un líder, debe haber personas que estén dispuestas a ser parte de su equipo.

El concepto de “formar un equipo” es, por lo tanto, esencial para el liderazgo. El compromiso con un propósito común permite formar un equipo. Y una vez formado, la tarea del líder comienza en un nivel diferente, un nivel que es paralelo a la tarea concreta que reunió al equipo. Además de guiar al equipo para que cumpla con esta tarea, un verdadero líder trabaja para promover las aptitudes de los miembros del equipo, apoyar sus esfuerzos y expresar un reconocimiento permanente de sus aptitudes y aspectos positivos.

Cuando mis hijos eran pequeños, pensé en escribir un libro llamado “Recarga,” porque los veía avanzar a tientas hacia el mundo y volver a mí para “recargarse” de apoyo afectivo, para luego seguir en su camino hacia la independencia; ya fuera al tomarse un instante de mi pierna y luego volver al mundo, o un beso, o un abrazo. Más tarde, a medida que crecieron, esos momentos de recarga se convirtieron en conversaciones profundas sobre el significado de la vida y su propósito. Como padre, me encantaba ser su apoyo afectivo, ayudar a mis hijos a convertirse en personas maravillosas, sensibles e íntegras. Como líder, veo la misma necesidad en mis equipos. Cada persona dará lo mejor de sí, hará todo lo que pueda, si recibe este tipo de apoyo afectivo de manera constante e individual.

El apoyo se puede brindar de muchas formas. Un aspecto incluye el desarrollo del personal en el sentido más amplio: ofreciendo orientación, consejos y aliento en su trabajo a los miembros del equipo, para que apoyen los objetivos del equipo y alcancen

sus metas profesionales más amplias. Esto se puede lograr a través de asistencia técnica, enviando u ofreciendo al personal cursos de capacitación, conferencias u otras oportunidades de compartir y recibir información.

Cuando mi hija estaba pensando en asistir a la facultad de medicina, una de sus amigas le preguntó por qué razón elegiría endeudarse y trabajar en horarios largos y agotadores, y luego dedicar su vida profesional a ayudar a la población necesitada. Su respuesta fue: “¿Cómo podría no hacerlo?” Los líderes en el campo de la educación especial tienen la misma actitud. Si saben que algo es para beneficio de los niños, su única respuesta es “¿Cómo podría no hacerlo?” Esta actitud, cuando se siente y se vive con sinceridad y perseverancia, es contagiosa. Es el mejor tipo de modelo.

Los líderes también deben continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas y, una vez más, “hacer lo que dicen” si desean que otros crezcan y se desarrollen profesionalmente. Al enfrentarnos a una falta creciente de personas capacitadas, debidamente acreditadas y dispuestas y preparadas para trabajar en educación especial a la par de nosotros, nos enfrentamos al imperativo moral de apoyar a nuestro personal en su desarrollo profesional, y a demostrarles cómo hacerlo a través de nuestros actos. Ser un modelo del hábito de aprender a lo largo

Pensamientos rectores...

“...El cambio significativo ocurre sistemáticamente y no de arriba hacia abajo ni de abajo hacia arriba. Por ejemplo, si los fondos de las escuelas universitarias comunitarias se basaran en el éxito y la retención de los estudiantes, todos los niveles, desde el instructor hasta el presidente, comenzarían a concentrarse en la verdadera misión de toda institución académica: enseñar y aprender.”

—Rachel Rosenthal, docente a cargo de planificación, investigación y desarrollo, American River College, y estudiante del curso de Doctorado en Liderazgo Educativo del área norte de la capital (Capital Area North Doctorate in Educational Leadership {CANDEL}), un programa de doctorado conjunto sobre liderazgo educativo.

de nuestra vida ayuda a otros a apreciar su propio crecimiento continuo como seres humanos, y el crecimiento de los demás. Además, cuando las personas a cargo se esfuerzan por aprender más y “crecer en conocimientos,” no sólo modelan una actitud positiva hacia el crecimiento sino que, en forma implícita, demuestran respeto por el potencial de todos.

Si bien el desarrollo del personal implica el compromiso de guiar a otros en su trabajo, también se aplica a otras disciplinas y organizaciones. Tengo la dicha de formar parte del numeroso grupo de administradores del Área del Plan Local de Educación Especial (Special Education Local Plan Area {SELPA}) de este estado. Como fuente de apoyo profesional, estos administradores representan un modelo magnífico. Los administradores de SELPA son un grupo de profesionales capacitados y dispuestos a compartir su experiencia, métodos de resolución de problemas, mejores prácticas, e incluso problemas y desafíos, para ayudarse entre sí.

Otro ejemplo de organización que ofrece guía y apoyo es la Asociación de Administradores Escolares de California (Association of California School Administrators {ACSA}, visite www.acsa.org/events/index.cfm). Sus academias incluyen la educación especial como una de sus muchas áreas de especialización, así como objetivos específicos de liderazgo:

- Facilitar el desarrollo, articulación, implementación y dirección de una visión del aprendizaje que sea compartida y apoyada por la comunidad escolar
- Defender, alimentar y promover una cultura escolar y un programa de instrucción que lleven al aprendizaje de los estudiantes y al crecimiento profesional del personal
- Garantizar la administración de la organización, operaciones y recursos para crear un ambiente de aprendizaje seguro, eficaz y efectivo
- Colaborar con las familias y miembros de la comunidad, responder a los distintos intereses y necesidades de la comunidad y movilizar los recursos comunitarios
- Ser modelo de un código de ética personal

Filosófica, continúa en la página 12

a investigadores que se opongan a la distribución del liderazgo, se carece de información específica sobre cómo promover el liderazgo dentro de una escuela. Ofrecemos las siguientes sugerencias para quienes estén interesados en analizar estrategias para desarrollar la capacidad de liderazgo en el personal.

1. Crear una coalición de guía

No es posible que una sola persona tenga las aptitudes, sabiduría y fortaleza necesarias para ser la única fuente de liderazgo de una escuela. Asimismo, ninguna persona puede iniciar y mantener una iniciativa de mejora hasta que se convierta en parte de la cultura de la escuela. Por lo tanto, la creación de una coalición de guía siempre debe ser parte de las etapas iniciales de todo intento de cambio (Kotter, 1996). La estructura de la coalición puede adoptar muchas formas: una comisión de mejoras escolares, jefes de departamentos, líderes de equipos de los grados, etc. La coalición deberá encontrar un plano común y hablar con una sola voz sobre temas tales como el propósito fundamental de la escuela, el futuro que está creando, los compromisos colectivos que se deben asumir para cumplir con el objetivo de la escuela, los indicadores de progreso que analizará la coalición, y las medidas específicas que se deben tomar para avanzar. Los directores que no logren crear una coalición de partidarios y colaboradores no tendrán muchas probabilidades de transformar a sus escuelas, y todas las iniciativas de mejora casi con seguridad se abandonarán cuando ellos ya no estén.

2. Crear equipos en colaboración y nombrar a líderes de equipos

Cuando las escuelas organizan a los maestros en equipos en colaboración, crean una estructura que conduce a la distribución del liderazgo. Los equipos se pueden organizar por curso, por grado, por programa, o como grupos interdisciplinarios. Sin importar la forma, cada equipo puede y debe tener el beneficio de un miembro que haya sido nombrado líder. Se deben ofrecer incentivos a los maestros que participen como líderes: relevarlos de una función de supervisión, eximirlos de cargos en comisiones, o darles un pequeño estipendio; y se les debe brindar capacitación y apoyo para que puedan guiar a sus equipos con eficacia. Imagine, por

ejemplo, una escuela primaria en la cual la coalición de líderes recurra al equipo de cada grado para crear una serie de evaluaciones de matemática comunes a todos los estudiantes. Los líderes de los equipos podrían trabajar juntos para desarrollar las aptitudes necesarias para dirigir esa tarea en su grado, y continuar reuniéndose para ayudarse mutuamente a encontrar formas de resolver los obstáculos inevitables que surgirán. En lugar de que un solo director o una pequeña coalición directiva asuma la responsabilidad por las evaluaciones comunes, los líderes de los equipos asumirán esta responsabilidad, y la aceptación de responsabilidades es un componente fundamental del liderazgo.

3. Promover el liderazgo en situaciones

El proceso de colaboración en equipos también crea una oportunidad ventajosa para el liderazgo en situaciones escolares; un liderazgo basado en la experiencia en la tarea en cuestión, en lugar de en el cargo que se ocupa. Por ejemplo, un equipo en colaboración podría asignar la responsabilidad del liderazgo para la creación de distintas unidades en el plan de estudios teniendo en cuenta quién es la persona más capacitada en cuanto al contenido, o los miembros podrían modificar sus métodos de instrucción a partir de las ideas de la persona que logra los mejores resultados. Los miembros positivos del equipo no acapararán la autoridad sino que identificarán las formas de dar a cada miembro del equipo la oportunidad de guiar periódicamente, de acuerdo con sus intereses y experiencia personal.

4. Utilizar grupos de tareas

Los grupos de tareas se distinguen de las comisiones en que se les asigna la responsabilidad de resolver un tema específico, investigar las mejores prácticas, elaborar recomendaciones de mejoras, y crear consenso para apoyar sus recomendaciones. A diferencia de las comisiones, los grupos de tareas no son permanentes, sino que actúan hasta que cumplen su tarea. Por ejemplo, imagine una escuela que se enfrenta a un hecho grave: la respuesta a los estudiantes que muestran dificultades académicas varía en gran medida de un maestro a otro. Se podría crear un grupo de tareas que analice las formas en que la escuela podría responder a estos estudiantes de una manera más rápida, directa, equitativa y estratégica. Una vez implementadas sus

recomendaciones, el grupo de tareas se disolvería, pero sus miembros sentirían el orgullo que conllevan la autoría y la creación de algo propio. Con el tiempo, la escuela que cree uno o dos grupos de tareas por año para resolver distintos temas ampliará drásticamente el número de miembros de su personal que hayan desempeñado una función de liderazgo para mejorar algún aspecto de la escuela.

5. Convertir el desarrollo de líderes en una expectativa y un requisito explícito para cada líder formal del distrito

Promover la eficacia personal, es decir, ayudar a las personas a tener fe en su propia capacidad, es uno de los principales deberes de un líder. Se debe esperar que todos los líderes desarrollen el potencial de liderazgo de las personas con las que trabajan. Por ejemplo, la descripción del cargo de quienes ocupan puestos de liderazgo formales en el Condado de Brevard, Florida, estipula que son responsables de desarrollar la capacidad de liderazgo de las personas a las que supervisan. El superintendente, personal de la oficina central, directores y administradores de cada departamento, tanto del distrito como de las escuelas, son evaluados, en parte, en función de su atención y eficacia en el desarrollo de los demás.

Por lo tanto, ¿cuál es la mejor manera de crear un líder? El Centro para el Liderazgo Creativo (Center for Creative Leadership) (Van Velsor y McCauley, 2004) se creó específicamente para responder a esa pregunta, y durante 35 años ha trabajado para aumentar la capacidad de liderazgo de personas y organizaciones. Su conclusión es: La mejor estrategia para crear líderes es situar a las personas ante el desafío de la función de liderazgo. La capacidad de liderazgo crece cuando las personas se encuentran en situaciones que requieren que asuman una función de líderes, porque el liderazgo es, en sí mismo, aprender a través de actuar.

En todos los distritos y en todas las escuelas, es inevitable que los líderes cambien. Si continuamos asociando las iniciativas de mejora con el líder en particular que las inició, la continuidad del éxito en las escuelas será siempre difícil de alcanzar. Existe, sin embargo, una alternativa. Como escribe Fullan, "la característica principal de un director eficaz es no sólo su impacto en los resultados

en el desempeño de los estudiantes, sino también cuántos líderes ha dejado para que lo sucedan, quienes podrán avanzar aún más” (pág. 31).

Debemos dejar de lado el mito de que el director es superman o el superintendente es un salvador. Debemos abandonar la idea de que la capacidad de liderar está reservada a un grupo selecto. Debemos comprender que el desarrollo de la capacidad interna de liderazgo es esencial para producir una mejora continua en cualquier escuela o distrito. Debemos reconocer que el liderazgo colectivo no es solo una filosofía “conveniente”: es la mejor manera de lograr resultados y concuerda con nuestro objetivo moral de ayudar a todos los estudiantes a aprender con un alto nivel de exigencia. Aumentaremos las probabilidades de cumplir con este propósito cuando aceptemos que los administradores escolares deben ser líderes de líderes. Ninguna persona puede enfrentarse a este desafío por sí sola. Cuando se trata de mejorar a las escuelas, el uno es el número más solitario. ♦

Rick y Becky DuFour son escritores y consultores en educación.

Puede comunicarse con Rick en rdufour@district125.k12.il.us
Becky at mzprinci@charter.net

Bibliografía

- Buckingham, M. (2005). *Lo que debe saber... Sobre la mejor administración, el mejor liderazgo y el éxito individual continuo. (The One Thing You Need to Know... About Great Managing, Great Leading and Sustained Individual Success.)* Nueva York: Free Press.
- Collins, J. (2001). *De bueno a excelente: Por qué algunas compañías lo logran y otras no. (Good to Great: Why Some Companies Make the Leap... and Others Don't.)* Nueva York: Harper Business.
- Fullan, M. (2004). *El liderazgo y la continuidad: Los pensadores del sistema en acción. (Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action.)* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jennings, K. & Stahl-Wert, J. (2003). *El líder al servicio de los demás: Cinco medidas eficaces que transformarán a su equipo, su empresa y su comunidad. (The Serving Leader: Five Powerful Actions that Will Transform Your Team, Your Business, and Your Community.)* San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kouzes, J. y Posner, B. (primavera de 2003). “El desafío es una oportunidad para la grandeza.” *De líder a líder. (“Challenge is the Opportunity for Greatness.” Leader to Leader.)* 28, 16–23.
- Kotter, J. (1996). *El liderazgo en el cambio. (Leading Change.)* Boston: Harvard Business School.
- Marzano, R., Waters, T., y McNulty, B. (2005). *Liderazgo escolar que da resultado. (School Leader-*

ship that Works.) Alexandria, VA: ASCD.

Maxwell, J. (1999). *Las 21 cualidades indispensables de un líder: Cómo convertirse en una persona a quienes los demás querrán seguir. (The 21 Indispensable Qualities of a Leader: Becoming the Person Others Will Want to Follow.)* Nashville, TN: Thomas Nelson.

McLaughlin, M. y Talbert, J. (2001). *Las comunidades profesionales y el trabajo en la enseñanza secundaria. (Professional Communities and the Work of High School Teaching.)* Chicago: University of Chicago Press.

Reeves, D. (2006). *El líder que aprende. (The Learning Leader.)* Alexandria, VA: ASCD.

Van Velsor, E. & McCauley, C.D., eds. (2004). *Manual para el desarrollo del liderazgo del Centro para el Liderazgo Creativo. (The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development.)* 2a. ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Padres

viene de la página 9

and Child Health Bureau [MCHB]) y la organización de Liderazgo en Educación sobre Discapacidades Neuro evolutivas (Leadership Education in Neurodevelopmental Disabilities [LEND]) www.uscuap.org/) determinó que nuestro programa, junto con otros 37 programas de capacitación familiar del país, representaban la Disciplina Designada del Año. Esto nos dio la oportunidad de reunirnos con personas de todo el país que trabajan para formar padres líderes. Afianzó nuestra idea que de este trabajo es importante, que tenemos que hacerlo, y realmente legitimó todos nuestros esfuerzos.

Olivia: Me ha hecho muy feliz ayudar a otros a desarrollar sus aptitudes de liderazgo y participar en las Comisiones de Asesoramiento Comunitario (Community Advisory Committees [CAC]), con la satisfacción de hacer oír sus voces y ver cambios como resultado de sus esfuerzos.

Tengo una amiga a la que he ayudado en su función de padre líder. Tiene dos hijas, ambas son parte del sistema escolar; una tiene discapacidades y la otra no. Me agrada verla trabajar como padre líder tanto en el mundo de la educación general como de la educación especial. Su directora la lleva a conferencias, y es bien recibida y respetada en ambos medios. Me gusta saber que la he ayudado a adquirir confianza y aptitudes de líder. Siempre me preocupa pensar en quién va a tomar su lugar en el futuro para continuar su trabajo. ♦

Pensamientos rectores...

“...Uno de los temas más difíciles a los que nos enfrentamos es lograr relevancia en la vida de los estudiantes y, con tal fin, reconocer cuándo la búsqueda de la relevancia, como la identifican o definen los estudiantes, nos ha alejado de la insistencia en el aprendizaje básico que los estudiante mismos pueden no considerar relevante. En el pasado, este tema se relacionaba esencialmente con el plan de estudios, qué “grandes libros” apilaríamos uno sobre otro para crear un ciudadano; qué elementos conducirían al avance de la “educación general” en una u otra dirección; qué programa “satisfaría las necesidades” del comercio y la industria. Pero ahora no sólo los elementos que componen el plan de estudios ni la utilidad de los distintos programas son objeto de un análisis riguroso, sino todo el proceso de la educación postsecundaria y el valor de los resultados de este aprendizaje en mayor escala. Y aunque el valor de nuestros distintos niveles de capacitación aún parece alto, se percibe que algún día nuestras certificaciones serán tan curiosas y, en última instancia tan estrechas (e irrelevantes) como los vistosos y preciados distintivos de los Boy Scouts que recuerdo en aquellos uniformes desechados mucho tiempo atrás.

En cuanto a soluciones o enfoques de soluciones, la búsqueda de resultados institucionales o de nivel de grado... podría prolongar nuestro período de relevancia e incluir un sistema que podría... podría... permitirnos vincularnos de manera significativa con el mundo más amplio, con sus inquietudes de resultados concretos e insistencia en las pruebas. Pero éstos podrían tener el mismo destino que las aptitudes SCANS, y disfrutar de una época de esperanza para luego caer en el ridículo.”

—Bill Karns, vicepresidente de instrucción y aprendizaje estudiantil, Cosumnes River College, Sacramento, California, y estudiante de CANDEL (Capital Area North Doctorate in Educational Leadership), un programa de doctorado conjunto sobre liderazgo educativo.

McKinleyville: Cómo se logra el liderazgo

Los estudiantes de la clase de octavo grado de Julie Giannini-Previde están estudiando la Guerra Civil, y están listos para la lucha. Asignados a equipos que representan el Norte y el Sur—incluso con generales con sombreros azules o grises—están jugando “Battle Jeopardy”, un juego de preguntas y respuestas basado en el popular programa de televisión. Cuando contestan las preguntas por turno, es evidente que los estudiantes se están divirtiendo mientras repasan los acontecimientos tumultuosos de 1863. Lo que no es evidente es que algunos de ellos son estudiantes con discapacidades que también reciben servicios de educación especial.

De la segregación al liderazgo

Estos estudiantes de la Escuela Intermedia McKinleyville que solían estar segregados—y estigmatizados—en las clases de educación especial con un plan de estudios compensatorio, ahora se sientan junto a sus compañeros y reciben la misma instrucción del grado, basada en los criterios de desempeño. Y las cifras muestran cuán positivo es esto. El desempeño académico ha mejorado y los problemas disciplinarios han disminuido. Los estudiantes que reciben servicios de educación especial—estudiantes de recursos—se han integrado sin distinción en las clases de educación general. Este logro le ha valido a McKinleyville la designación de Escuela Intermedia Modelo del Superintendente del Estado de California y Centro de Liderazgo de CalSTAT.

La integración puede ser sin distinción ahora, pero hizo falta un cambio cultural en la escuela rural del norte de California para que este modelo prosperara. Los componentes esenciales incluyeron el liderazgo de una maestra de educación especial muy decidida, un cuerpo de administración que apoyaba el cambio, y personal dispuesto a darle una oportunidad a la colaboración.

Cómo lo lograron

Mindy Fattig llegó a McKinleyville en 1999 para enseñar una clase básica tradicional de educación especial (lengua, lectura y ciencias sociales) a estudiantes

de sexto a octavo grado—quienes se enorgullecían de haber hecho despedir a su última maestra. “No podía enseñar,” recuerda. “Pasaba el 100 por ciento de mi tiempo ocupándome de problemas de conducta. Casi no tenía contacto con el resto de la escuela—y estoy segura de que también era la forma en que se sentían mis estudiantes—y me parecía que no estaba ayudando a los niños.” Agotada al llegar noviembre, Fattig le dijo al entonces director Dale McGrew que terminaría el año pero que no volvería. La rotación de maestros en ese puesto había sido tan frecuente que McGrew sabía que era necesario hacer algo. En lugar de aceptar su dimisión, recuerda Fattig, le preguntó, “¿Qué quiere hacer?”

Luego de investigar en línea y asistir a una conferencia sobre educación especial, Fattig supo la respuesta: “Sabía que mis niños tenían que estar con sus compañeros.” Encontró una colaboradora dispuesta en Julie Giannini-Previde, y ambas comenzaron un programa piloto en 2000: la enseñanza en equipo de una clase básica de educación general de octavo grado, integrando 15 de los estudiantes de recursos de Fattig. Los estudiantes de las clases de recursos recibían apoyo adicional de Fattig en tanto que los estudiantes más avanzados se beneficiaban teniendo dos maestras certificadas en la clase. Y pronto los problemas de conducta que habían abrumado a Fattig el año anterior comenzaron a disminuir. “Sólo por estar en la clase de educación general con apoyo, las sanciones de estos estudiantes disminuyeron en un 60 por ciento,” comentó.

Conseguir más apoyo

Sabiendo que conseguir el apoyo de los demás maestros era fundamental para ampliar el modelo, Fattig y Giannini-Previde comentaron sus éxitos en las reuniones de personal. Cuando estos éxitos aumentaron, más maestros—que al principio eran reacios a aceptar en sus clases a los estudiantes de programas de educación especial—estuvieron dispuestos a probar la integración y la colaboración. Con el apoyo de McGrew y el director actual, Doug Oliveira, la implementación del programa fue gradual. El esfuerzo

fue voluntario durante los dos primeros años, un programa de incorporación de maestros que se convirtió en un ejemplo clásico de “liderazgo desde el centro”. El segundo año, se agregaron las clases básicas de sexto y séptimo grado, y el tercer año, matemática y ciencia. Si algunos de los maestros aún eras escépticos a su presencia en sus clases, cuenta Fattig, “Les dije que no estaba allí para evaluarlos, sino para ayudar.”

Conseguir el apoyo de los estudiantes fue mucho más fácil. Los maestros planificaron actividades para destacar que todos los estudiantes tienen tanto aspectos fuertes como débiles, que los estudiantes aprenden de distintas maneras, y que cada estudiante obtendría lo que él o ella necesitase en la clase. Los estudiantes aceptaron rápidamente el programa y recibieron con agrado el apoyo y atención adicional de tener dos maestros en la clase. Cuando se les pidió, al final del primer año, que compararan las clases segregadas e integradas, un estudiante de recursos respondió, “Creo que esta fue una buena clase porque realmente no se sabía quién no era la persona más inteligente ni quién era el genio en computación” [se corrigió la ortografía].

Hoy, la integración y la colaboración se han incorporado a la cultura de McKinleyville, donde el 12 por ciento de los 390 estudiantes de la escuela reciben servicios de educación especial. “Es un programa que tiene sentido”, dice Oliveira. “Todos lo han aceptado.” Los resultados son asombrosos: En sólo dos años (2003–5) el Índice de Desempeño Académico (Academic Performance Index [API]) de McKinleyville aumentó de 7 a 10, el más alto comparado con escuelas similares; y los resultados de los estudiantes de recursos en las pruebas uniformes de inglés y matemática han mejorado en forma constante desde que comenzó el programa.

La conducta de los estudiantes

En cuanto a la conducta de los estudiantes, explica Oliveira, “Lo que no vemos ahora son los problemas de conducta de rutina que teníamos en el sistema anterior. Los niños de educación especial no se distinguen en absoluto en cuanto a

medidas disciplinarias.” La rotación en los 24 maestros certificados es tan baja que la persona con menos antigüedad lleva cinco años en la escuela.

Dos elementos esenciales del programa han contribuido a su éxito: el apoyo académico (en clases especiales y a través de apoyo gratuito después de clase) e instrucción diferenciada.

Cuando resultó evidente que algunos estudiantes necesitaban más tiempo y asistencia para mantener el ritmo de la clase de educación general, se agregaron clases de apoyo académico en 2002. A cargo de Fattig y otra maestra especialista en recursos, las clases ofrecen guía sobre cómo estudiar, ayuda con las tareas asignadas, preparación para el trabajo en clase futuro (“preparación para la instrucción”), y revisión del material cubierto en clase (“repetición de la instrucción”). Las clases están abiertas a los estudiantes de educación general como opcionales y son tan populares que hay una lista de espera.

El programa en acción

Los estudiantes de la clase básica de séptimo grado de Teri Waterhouse, un cuarto de los cuales son estudiantes de recursos, trabajan en silencio en una prueba sobre feudalismo. Fattig y Waterhouse, las maestras del equipo, caminan entre los escri-

torios, ofreciendo ayuda cuando alguien levanta la mano. Después de clase, las dos maestras conversan sobre los planes para esa semana. Waterhouse dice que les pedirá a los estudiantes que escriban un ensayo sobre por qué surgió el feudalismo en la Europa medieval. Le entrega a Fattig un “plan del ensayo” diagramado que Fattig utilizará en la clase de apoyo académico para preparar a los estudiantes para la tarea.

Esta parte es fundamental para el éxito del programa. Tener una idea de lo que está ocurriendo en las clases de educación general da más confianza a los estudiantes de recursos sobre su capacidad para hacer el trabajo que se requiere. Este tipo de planificación académica en colaboración entre los maestros de recursos y educación general se cumple en todas las materias. Además, los equipos de los grados, compuestos por maestros de ciencias, matemática, básico y recursos, se reúnen semanalmente para conversar sobre el plan de estudios y comentar sus inquietudes sobre estudiantes en particular.

Adaptarse a las necesidades de los estudiantes

Todos los estudiantes de McKinleyville aprenden el mismo plan de estudios en

McKinleyville, continúa en la página 11

Pensamientos rectores...

“...[el liderazgo efectivo] requiere confianza en uno mismo, valor, conocimiento de los distintos cambios que se han intentado y de qué ocurrió con ellos, y la capacidad de inspirar a las personas, a través de la escritura y la palabra, a actuar de manera eficaz y programada para lograr objetivos bien concebidos y comprendidos. Lo que estamos aprendiendo en este programa, lo que constituye claramente sus resultados en una mayor escala para los estudiantes (para emplear una frase que alertaría al respetable Dr. Heckman), nos dará la capacidad intelectual para unir puntos aparentemente distantes en una línea útil, y el poder de expresión necesario para suspender el diseño que forman los puntos conectados en las mentes de nuestros compañeros de trabajo y entusiasmarlos con esta promesa.

—Bill Karns, vicepresidente de instrucción y aprendizaje estudiantil, Cosumnes River College, Sacramento, California, y estudiante de CANDEL (Capital Area North Doctorate in Educational Leadership), un programa de doctorado conjunto sobre liderazgo educativo.

La contratación de paraeducadores para educación especial

California padece una falta de educadores especiales. Esto no es noticia. La verdadera noticia es toda respuesta eficaz para satisfacer esta necesidad.

TEACH California y la Asociación de Empleados del Estado de California (California State Employees Association [CSEA]) han encarado esta tarea colaborando en la contratación de paraeducadores, cuya amplia experiencia los convierte en candidatos ideales para ser educadores especiales. Coordinando las actividades de difusión con CSEA (uno de los sindicatos que organiza a los paraeducadores), TEACH California espera elevar estos esfuerzos al orden estatal. La difusión de información a través de la estructura del Departamento de Educación de California (California Department of Education [CDE]) y del sistema de comunicación de CSEA debería ayudar en gran medida a que los paraeducadores comprendan

la importancia de obtener su certificación como especialistas en educación.

Este esfuerzo comenzó en 2005, cuando Janet Canning, División de Educación Especial de CDE, y Kris Marubayashi, TEACH California, ofrecieron cursos prácticos durante la conferencia anual para paraeducadores de CSEA. Al concentrarse en el proceso de certificación de educación especial, también prestaron atención especial a los inconvenientes académicos y financieros que pueden impedir que los paraeducadores obtengan su acreditación. A los participantes les agradó lo que escucharon y solicitaron que el mismo equipo presentara cursos prácticos similares en el congreso de 2006.

En lugar de continuar con los esfuerzos de difusión en el mismo nivel. TEACH California se ha acercado a CSEA para “subir la apuesta” y ha propuesto formas en que las dos organizaciones podrían trabajar juntas. Este año, además de las

presentaciones en el congreso, las dos organizaciones están elaborando juntas un folleto que informa a los paraeducadores sobre lo que necesitan para convertirse en educadores especiales. El folleto estará disponible en el sitio web de TEACH California (www.teachcalifornia.org/) y se distribuirá a los miembros de CSEA.

Este enfoque en colaboración es nuevo, y aún queda mucho por hacer. Pero, como dijo un paraeducador (que pronto será un maestro de educación especial certificado), “Sólo espero que más paraeducadores den el paso y se conviertan en maestros certificados. Después de todo, además del maestro de clase, quién puede saber más que los paraeducadores sobre la satisfacción, la alegría, las muchas recompensas intangibles, y a veces la tristeza y las desilusiones de la clase, en otras palabras, la realidad de la profesión de maestro?”

Apoyarse mutuamente, a sus hijos y al sistema



¿Qué tienen que decir los padres acerca de su función de líderes en el campo de la educación especial? Para averiguarlo, *The Special EDge* conversó con tres padres educadores de California: Ángela McGuire, coordinadora de instituto de WestEd; Fran Goldfarb, Director de Recursos para Padres y Familias del Centro Universitario sobre Discapacidades de la Universidad del Sur de California, y Olivia Hinojosa, enlace con la comunidad de la Comisión de Asesoramiento Comunitario y socia colaboradora del Centro Koch de Recursos para Nuevas Familias.

EDge: ¿Qué los preparó para ser padres líderes?

Ángela: Mi propia madre tuvo una participación muy activa en todos los aspectos de nuestra escuela. Fue lo que ella hizo y es lo que yo he hecho.

Me gradué en el programa de Asociados en la Elaboración de Políticas (Partners in Policymaking), un programa de capacitación para padres de niños pequeños con discapacidades y adultos con discapacidades. Trabajamos juntos en la elaboración de políticas en los niveles local, estatal y federal. Debido a que algunos de nuestros colegas en esta tarea tienen discapacidades, pude ver, a través de lo que ellos han logrado, el potencial y las posibilidades de mi propio hijo.

Pero nada me preparó mejor que mi propio hijo, Cassi.

Fran: El primer Programa Individualizado de Educación (Individualized Education Program [IEP]) fue una verdadera motivación para mí. Asistí con la expectativa inocente de que esas personas se ocuparían de todo. Las cosas no salieron bien y realmente me enfrenté a la realidad. Me hizo ver que, a menos que me informara y fuera realmente activa, nada bueno iba a ocurrir para mi hijo.

Esto me motivó para aprender todo lo posible. Pero lo que realmente me

preparó fue la tremenda sensación de aislamiento. La sentí por primera vez cuando me enteré de que mi hijo no tenía un desarrollo típico, pero nadie podía decirme nada, excepto que su trastorno no era común. Los maestros de preescolar me decían “Nunca antes hemos tenido un niño como su hijo.” Se me aconsejó que no desperdiciara el dinero en libros sobre desarrollo infantil porque nunca encontraría una descripción de mi hijo en ellos.

Cuando me dieron el primer diagnóstico oficial y el psicólogo se dirigió a mi esposo y a mí con la frase “Los niños como su hijo”, me puse a llorar por el enorme alivio de saber finalmente que había otros niños como mi hijo. Que podíamos encontrar una comunidad. Esta experiencia me hizo ver claramente la importancia de relacionarme con otros padres.

Olivia: Lo que me preparó a mí fue toda la información que necesitaba reunir cuando mi hija, Sarah, nació con síndrome de Down. Aprendí lo que necesitaba saber para satisfacer las necesidades de mi hija y las mías. Y luego, mientras pasaba horas en las salas de espera hablando con otros padres, vi la necesidad más grande que por fin me motivó a asumir una función de liderazgo.

EDge: ¿Cuáles son las cualidades necesarias para ser un padre líder eficaz?

Ángela: Se debe poder mirar hacia el futuro y tomar decisiones que no son fáciles en el momento, pero que serán lo correcto en años futuros. Es importante no conformarse con lo que es fácil, sino tomar el camino que lleva a una vida de calidad. Me gusta pensar que defendiendo los intereses de los niños, asegurarme de que mi hija y otros tienen opciones como adultos.

Es necesario poder desarrollar una especie de indiferencia y resistencia hacia lo que la gente piensa sobre uno. Es importante no tener miedo de lo que la gente dice u opina de uno porque,

cuando hablas con franqueza y defiendes activamente a tu hijo o a otros niños, puedes enojar a otras personas. Y también es importante ser fuerte. Los desafíos nunca se terminan. De manera que hay que aprender a recuperarse después de los choques inevitables contra un sistema inmovible que puede agotarte. Todos los años nos asignan un nuevo equipo para Cassi. Y todos los años los miembros del equipo me desafían. Y todos los años tengo que ayudarlos a ver a mi hijo no como un diagnóstico, sino como una persona con potencial y una vida por vivir.

Fran: Los líderes aprenden y adquieren experiencia con la práctica. Pero hay características intrínsecas que les permiten aprovechar la oportunidad, como una reunión de IEP que fracasa, cuando las cosas no salen como uno espera. Los líderes no se conforman con quejarse. Aprovechan la oportunidad para actuar.

También reconocen que su experiencia no es la experiencia universal; que cada niño es un punto en una secuencia del mismo modo que la experiencia de cada padre lo es. Y hay miles de puntos diferentes. Cuando trabajamos como líderes para dar energía a los demás, debemos reconocer que todos somos diferentes. Debemos respetar y saber escuchar esas diferencias.

Olivia: Un líder tiene que saber escuchar. Y poder aprender lo que uno necesita aprender para tener una idea clara sobre los temas. Es fácil salir corriendo con algo que escuchamos “de paso” y luego enterarnos de que la situación es mucho más compleja. Es tan importante construir puentes entre los grupos de padres y profesionales, y aprender a trabajar juntos. Para esto es necesario saber y tener una comprensión muy clara de los temas.

Los líderes eficaces deben sentirse cómodos con el desacuerdo. Esto no tiene por qué arruinar una relación de trabajo, es importante saber que es posible avanzar y trabajar juntos en un grupo o entre

grupos aunque uno no esté de acuerdo en todo.

EDge: ¿Cuáles son los desafíos a los que deberá enfrentarse un padre líder?

Ángela: Uno de los mayores desafíos a los que me he enfrentado en reiteradas ocasiones es la condescendencia. No importa cuánto uno sepa, cuánto haya logrado ni qué tan buenas ideas aporte, uno es ante todo un padre y por ello algunos profesionales lo tratarán con condescendencia.

En todos los desafíos a los que se enfrenta un padre líder, quizá lo más importante es no perder el sentido del humor, y además tener muchos amigos que estén dispuestos a escucharte.

Fran: Comenzamos con una gran carga. Tenemos familias, las necesidades de nuestros hijos, las necesidades de nuestro hijo discapacitado. Todo esto requiere tiempo, energía y sentimientos. Algunos de nosotros trabajamos como padres líderes además de nuestro empleo personal. De manera que si esperamos asumir o que otros asuman la función de líder, es importante que aceptemos que estamos pidiéndole a una persona muy ocupada y preocupada que haga aún más.

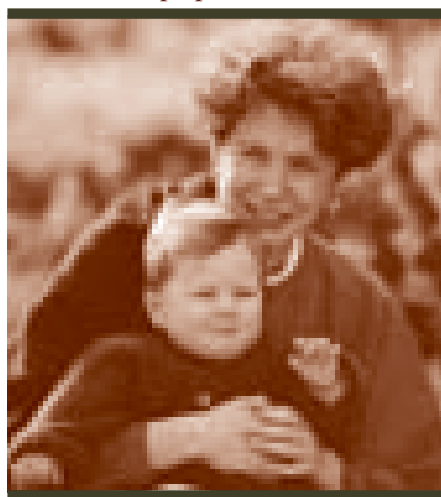
Otro desafío importante para un padre líder es que no existe ningún título universitario que demuestre una capacitación generalmente aprobada ni un conjunto de conocimientos establecidos. La preparación se adquiere principalmente en la Escuela de Golpes Duros, a través de un conjunto desarticulado de esfuerzos y experiencias. No hay forma de integrar las experiencias vitales, sabiduría innata, y estudio y aprendizaje independiente que los padres educadores realmente eficaces aportan a su trabajo. ¿Pero cómo se equipara todo esto con un título universitario? ¿Cómo se solicita un reembolso a MediCal, por ejemplo, por el apoyo familiar que muchos padres dicen que es tan fundamental para seguir viviendo como el consejo de un médico? El movimiento para convertir el liderazgo de los padres en una designación profesional aún está en su inicio. Sin embargo, se han hecho grandes avances para establecerlo.

Olivia: Uno se enfrentará a oposición e intimidación si trata de hacer respon-

sables a los demás. Habrá oposición e intimidación incluso ante pedidos simples y razonables, y hasta cuando se trata de apoyar la política federal y legal.

EDge: ¿Cuál es el mejor consejo que pueden darles a los padres que desean ser líderes?

Ángela: Uno de los mejores consejos que recibí de un mentor fue que me permitió que me dedicara a aprender durante los primeros años; sólo a escuchar por el tiempo que necesitara para aprender qué debía decir y tener confianza en lo que quería decir. Esto alivió la presión y evitó que interviniera antes de estar preparada.



También me encuentro con tantos padres que se sienten intimidados por los “trajes” o los títulos de las personas a cargo de las distintas organizaciones. Pero es importante recordar que esas personas con títulos o cargos de autoridad son simplemente personas como el resto de nosotros. Es tan importante recordar esto.

Fran: Ser terrible diciendo “no,” y ser muy bueno diciendo “no.”

Nunca diga “no” sólo porque le asusta la oportunidad; nunca diga “no” sólo porque no se siente con ganas de hacer algo. Podría ser la encrucijada más importante de su vida. Pero sea firme cuando diga “no” si interfiere con darle prioridad a su familia o cuidar su propia salud, mental o física. Si usted se agota, no podrá ayudar a nadie.

Olivia: Recuerde que el sistema es lento, el progreso y el cambio son

lentos. Mantenga su decisión y siga intentando. Los cambios y el fruto de mis esfuerzos quizá no se verán hasta que mi hija haya salido del sistema escolar. Y tengo que aceptar que así será. Pero me ayuda pensar que algún niño se beneficiará por mi trabajo. Esto me alienta y me impulsa a seguir trabajando.

No es necesario tener todas las respuestas ni ser un experto. Puede tomar las cosas con calma y aprender durante el proceso. Aproveche todos los recursos disponibles para encontrar la información y las respuesta que necesita, las que le permitirán tener éxito.

Recuerde que esto no es un acto unipersonal. El sistema depende del poder de las voces de los padres. Debemos mantenernos integrados y activos. Es un esfuerzo permanente.

EDge: ¿Cuál es su historia favorita de su trayectoria como padre líder?

Ángela: Cuando participé por primera vez en una comisión de asesoramiento sobre educación especial, me presentaron como una “inclusionista radical”. Creo que fue porque mi Cassi, que tiene una discapacidad, iba a un preescolar de educación general, y porque yo estoy dispuesta a hablar sin rodeos. No tengo miedo de discutir y no retrocedo. De hecho estoy bastante orgullosa de ello, y de ser una “inclusionista radical”.

Los padres, especialmente los que tienen un hijo discapacitado, se sienten abrumados y, en consecuencia, pueden estar demasiado dispuestos a conformarse con lo que les dicen cuando se trata de sus hijos. Quisiera invitar a otros a que se conviertan en “inclusionistas radicales”.

Fran: Durante mi primer año como miembro docente de nuestro programa de capacitación interdisciplinaria, trabajé con padres que estaban muy nerviosos por ser parte de ese esfuerzo. Estos eran padres que estaban trabajando codo a codo con especialistas. Los padres estaban llenos de dudas sobre si esto realmente era algo que podían hacer. Pero su presencia agregó tanto al aprendizaje de todos.

Y luego, hace un año y medio la Junta de Salud Materna e Infantil (Maternal

Padres, continúa en la página 5



del papel de familiar, supervisor, líder del equipo de evaluación, planificador de programas y/o administrador para hacer preguntas y pensar qué puede hacernos más eficaces en nuestro trabajo y liderazgo.

En la historia anterior, la directora de programas demuestra algunos atributos reconocidos del liderazgo eficaz en cualquier campo: iniciativa, conocimiento, fiabilidad y acción. Combina estas características con atributos de reflexión: detenerse, tomar distancia, hacer preguntas y aportar conocimientos y experiencia para aplicar a sus decisiones y sus recomendaciones de acción. Quizá lo más importante es que demostró el valor y el hábito de la reflexión.

¿En qué consiste la práctica reflexiva?

Del mismo modo que el liderazgo implica un flujo continuo de decisiones, la práctica reflexiva consiste en un flujo continuo de preguntas. Las preguntas tienen el propósito de promover el intercambio: de experiencias, pensamientos, sentimientos e ideas. “¿Puede describir lo que ocurrió?” “¿Alguna vez se ha sentido así antes?” “¿En qué fue esto diferente de lo que esperaba?” “¿Hay algo que haya visto que ha dado resultado en otra situación que podría ser útil en este caso?” Todas éstas son preguntas que alimentan la práctica reflexiva, aunque la

pregunta es sólo el principio. Escuchar las respuestas es igualmente importante. Y para ser eficaz, es necesario hacerlo con la máxima atención. Las buenas estrategias de comunicación, tales como aclarar, ampliar y reformular, también son parte del proceso. El juicio se suspende, pero se toman decisiones y se establece un curso de acción.

La formulación de preguntas reflexivas es un arte que requiere planificación y práctica metódica. En la ajetreada rutina de los educadores de todos los niveles, hacer más preguntas puede parecer una pérdida de tiempo. En especial al principio, el proceso parece extraño y desconocido. Pero, al igual que muchas otras prácticas educativas, se hace más eficaz cuanto más dispuestos estamos a aplicarlo y practicarlo. Aprendemos no sólo qué preguntas hacer, sino también cuándo dedicar unos minutos a la reflexión y cuándo no hacerlo. Con frecuencia se espera que los líderes sean decididos y activos, pero la reflexión programada o improvisada en lugar de una decisión rápida con frecuencia puede ahorrar horas, cuando no días, de trabajo mal encauzado.

¿Cómo se utiliza para definir el liderazgo?

La práctica reflexiva se puede integrar a muchas de las rutinas que forman las funciones de liderazgo, administración y supervisión. Se puede incluir en las actividades regulares programadas. Al finalizar reuniones de rutina del personal, por ejemplo, algunos programas dedican diez minutos a analizar qué dio resultado, qué aprendieron o qué les gustaría intentar la próxima vez. En situaciones en las que el personal está disperso, como en algunas áreas rurales, o en programas en los que el personal recorre los hogares o visita numerosos establecimientos, las preguntas reflexivas a veces se utilizan al finalizar una llamada en conferencia o una comunicación electrónica. A veces se produce “en el momento”, como en el ejemplo anterior, en respuesta a las necesidades de una familia o al dilema de un compañero de trabajo. En todos estos ejemplos, la información obtenida se emplea para mejorar continuamente los eventos e interacciones de las que en última instancia son responsables los líderes.

Otro aspecto de este enfoque es la supervisión reflexiva, destinada a promover interacciones respetuosas y útiles,

y en última instancia, a apoyar y alentar a las personas a crecer en lo personal y profesional. Jeree Pawl (1998) recordó la siguiente frase al campo de la atención y educación para la primera infancia: “trata a tu prójimo como quisieras que él tratara a su prójimo.” Este mensaje es especialmente importante para los líderes que actúan en un campo donde trabajan con niños pequeños vulnerables y sus familias. Cuando los supervisores guían al personal y lo apoyan para que crezca a través de la práctica reflexiva, es decir, cuando el personal “es tratado” a través de la supervisión y guía en su propio trabajo, la práctica se convierte en un modelo de cómo se debe respetar y valorar a los niños y familias.

¿Por qué ha sido tan útil en la atención y educación en la primera infancia?

La práctica reflexiva se valora especialmente en la atención y educación en la primera infancia, y es importante para el liderazgo en este campo por varias razones. Primero, trabajar con eficacia con niños pequeños requiere una observación metódica. La evaluación, tanto formal como informal, durante la primera infancia se logra principalmente a través de la observación. Luego estas observaciones se deben interpretar, y se deben tomar decisiones basadas en tales interpretaciones. Los familiares, profesionales y otras personas que conocen al niño aportarán sus ideas, interpretación y conocimiento del niño en el proceso de tomar las decisiones. Esto puede ocurrir tanto en reuniones formales del equipo como en el trabajo diario de adaptar las interacciones y materiales más adecuados de acuerdo con la observación de la conducta del niño. Plantear preguntas reflexivas basadas en las observaciones y presentar la mayor cantidad de perspectivas posibles producirá decisiones que lleven a intervenciones eficaces.

La segunda razón por la que la práctica reflexiva es muy valiosa en la atención y educación en la primera infancia es que apoya las prácticas basadas en las relaciones. Integrar el trabajo con bebés y niños pequeños y sus familias en las relaciones de todos los niveles es una práctica muy valiosa en este campo. Este principio se basa en investigaciones que apoyan la idea de que el desarrollo y aprendizaje en una edad temprana se produce en el contexto de relaciones de apoyo emocional y cog-

Pensamientos rectores...

“...No tengo que...cumplir todas las funciones yo mismo...si utilizo al equipo que he creado colectivamente a mi alrededor para alcanzar nuestras metas y misión, lo que nos convertirá en una unidad más fuerte e integrada. Un líder es una persona que puede hacer que otros trabajen hacia un objetivo común... El desafío no necesariamente es guiar, sino crear otros líderes dentro de nuestra comunidad escolar.

—Allen Dosty, vice director de la Escuela Secundaria Don Julio, North Highlands, y estudiante de CANDEL (Capital Area North Doctorate in Educational Leadership), un programa de doctorado conjunto sobre liderazgo educativo.

nitivo. Se deduce de esto que, cuando trabajamos rodeados de relaciones de apoyo, entre el personal, los niños y las familias, aumentamos la posibilidad de desarrollo óptimo del niño. Por lo tanto, corresponde a los líderes la tarea de ser un modelo de la práctica reflexiva a través de su trabajo permanente, en tanto que el personal y los miembros de la familia se apoyan unos a otros para desarrollar el valor y el hábito de la reflexión.

El sistema de Resultados Deseables para los Niños y Familias de California (Desired Results for Children and Families) ha estado trabajando para crear formas de evaluar y apoyar con eficacia sus centros de atención. Muchos de sus recursos de evaluación y prácticas de capacitación incorporan prácticas reflexivas. Visite www.cde.ca.gov/sp/cdl/cil/desiredresults.asp and www.sonoma.edu/cibs/desiredresults/ para obtener más información.

Si no está seguro de si desea iniciarse en el camino de adaptar la práctica reflexiva y la supervisión reflexiva a su propio trabajo, quizá sea conveniente que lo piense durante un tiempo. Se ofrecen recursos útiles para continuar analizando— y reflexionando—sobre el tema. ♦

Pida el material en la Biblioteca RiSE (vea la página 17)

Manual de capacitación y práctica sobre salud mental de bebés y de preescolar (The Handbook of Training and Practice in Infant and Preschool Mental Health) por Karen M. Finello
Cómo eres es tan importante como lo que haces (How You Are Is As Important As What You Do) por Jeree H. Paul, Mari St. John, y Zero to Three Press.

McKinleyville

viene de la página 7

clases integradas, pero no todos aprenden al mismo ritmo. Los maestros pronto comprendieron la necesidad de un plan de estudios “escalonado” y recibieron capacitación sobre instrucción diferenciada, un plan que permite al maestro modificar el plan de estudios para satisfacer las necesidades tanto de los estudiantes con dificultades como de los avanzados. Los estudiantes de la clase de Giannini-Previde tendrán una evaluación de sus conocimientos sobre la Guerra Civil, pero no todos tendrán el mismo examen. Aunque muchas preguntas son idénticas, la prueba de los estudiantes de recursos, por ejemplo, tendrán menos opciones en una pregunta de respuestas múltiples. Las

tareas semanales para el hogar sobre los mismos temas se pueden modificar para los estudiantes de recursos, educación general y superdotados.

Cambio de cultura

El personal ha adoptado el cambio de cultura en McKinleyville. Los maestros que solían trabajar en el semi aislamiento ahora pasan más tiempo juntos, dentro y fuera de la clase, y aprenden mucho unos de otros. Cuando los maestros de sexto grado se reunieron para almorzar en un cálido día de primavera, conversaron sobre los cambios que habían vivido. “Me abrió los ojos sobre otros métodos de enseñanza.” “Antes, no había tiempo de coordinar con el maestro de recursos.” “Al principio fue abrumador, pero se logra poco a poco.” “Se trabaja con los niños y las situaciones con problemas como equipo.”

El maestro que hizo este último comentario tenía un niño con problemas en su clase. Se evaluó al niño y se determinó que tenía una discapacidad del aprendizaje, y el equipo reunido en la clase estaba trabajando en el problema. Estaban presentes Oliveira, la psicóloga escolar Lisa Miller, la persona encargada de las pruebas de diagnóstico, la maestra, Fattig, la madre del niño y, en el extremo de la mesa, el propio alumno de sexto grado. El propósito de la reunión era elaborar un Plan Individual de Educación (Individual Education Plan [IEP]) para el niño que le brindara apoyo académico. Miller había conversado sobre el programa con la madre del niño (“Puedo apoyar este modelo en un 100 por ciento y hablar sobre él con sinceridad con los padres,” había comentado Miller). Se analizaron los resultados de las pruebas, la maestra habló sobre lo que se observó en clase. Luego Fattig conversó con el niño, haciéndole preguntas para que se sintiera cómodo y explicándole que trabajaría con él para ayudarlo en el otoño. Fue la misma forma fácil y directa que utilizó para decirle a otro estudiante que hiciera parte de la tarea antes de llamar por teléfono, al intercambiar un saludo informal con un niño que cruzaba el amplio campus entre clases, y arrodillarse junto al escritorio de un alumno de séptimo grado con dificultades.

Una conclusión, pero no el final

Han pasado siete años desde que Mindy Fattig entró a la oficina del director para renunciar. El ex director McGrew recuerda “El deseo de Mindy de convertir algo que no resultaba en algo que resultara.”

Tres años después, la Escuela Intermedia McKinleyville había integrado a los estudiantes con necesidades especiales en todos los aspectos del programa de educación general, desde el plan de estudios básico hasta las actividades extracurriculares. La integración es tan completa, dice Olivera, que “No muchos niños saben quiénes son los estudiantes de recursos.” El modelo de colaboración de la escuela ha sido presentado en congresos sobre educación de todo Estados Unidos. McKinleyville fue una de las cuatro escuelas intermedias designada “Escuelas para tener en cuenta en 2006 de California” (“California’s 2006 Schools to Watch”) por el superintendente del educación del estado. Y esta primavera, Mindy Fattig fue nombrada maestra del año del condado de Humboldt. ♦

Carta de directora

viene de la página 2

ciudades en las decisiones que los afectan en la clase de educación general, ellos comienzan a asumir la responsabilidad del proceso y comprenden su potencial individual. Además, el trabajo en equipo y la cooperación, debido a que ponen énfasis en la interdependencia, tienen un efecto poderoso en las escuelas. Los estudiantes con discapacidades tienen experiencias y aptitudes para ofrecer al ambiente de educación general. Todos se benefician de la relación, y los líderes deben reconocer esto, y modelar y promover estas relaciones.

Los líderes escolares más eficaces reconocen las contribuciones potenciales que pueden hacer los estudiantes con discapacidades a su escuela y su comunidad. Ofrecer acceso al plan de estudios de educación general a estos estudiantes es de gran utilidad para garantizar que estos estudiantes desarrollen su potencial. “Nada es más importante que crear un ambiente en el que las personas sientan que su presencia es importante. No podemos sentirnos satisfechos con lo que hacemos a menos que pensemos que nuestra presencia marca la diferencia” (Jack Stack). Ver a los estudiantes con discapacidades como personas con enorme potencial y brindarles oportunidades para desarrollar ese potencial y contribuir al mundo representará una diferencia positiva fundamental para ellos, y para el resto de nosotros. ♦

al y desarrollar la capacidad de liderazgo profesional

- Comprender, responder a, e influenciar el contexto político, social, económico, legal y cultural más amplio

Un verdadero estilo integral de liderazgo incluye no sólo aptitudes prácticas, sino estrategias más complejas en lo personal, tales como la práctica reflexiva (vea el artículo de la página 16). Un requisito en consecuencia es la capacidad de resolver problemas con amplitud de criterio. Y también es importante la capacidad de programar y tomar decisiones.

Todo esto empieza a parecerse a una lista de abstracciones. Por último, lo fundamental es honrar y respetar a los demás. Sólo podemos cumplir con nuestro trabajo a

través de relaciones con los demás. Tal vez uno de los conceptos fundamentales de un buen líder es que las relaciones son tanto el punto de partida como la meta. Si una relación fracasa, ya sea la relación con un administrador, un maestro, un proveedor de servicios, un padre o un niño, nada se logra, sin importar qué tan bien hayamos articulado nuestras metas o nuestra declaración de objetivos, ni con cuánta eficiencia hayamos planeado nuestros programas, planes de trabajo y organigramas. Escuchar y responder con sensibilidad es un componente significativo de este aspecto. El dicho “es mejor tener compasión que tener razón” también es válido en este caso. La “compasión” nos mantiene trabajando juntos. Pero insistir en lo que uno considera la “razón” a menudo contribuye para que las relaciones fracasen.

Es mucho lo que se exige actualmente de

los líderes en educación especial. Debemos colaborar con nuestros numerosos compañeros que apoyan la educación de nuestros niños, tanto de nuestros Centros Regionales, nuestros colegas de salud mental, Servicios para Niños de California, personal de salud pública, y otros.

También es fundamental que trabajemos con nuestros legisladores, tanto del orden estatal como federal. Durante mis estudios para obtener mi credencial en administración, aprendí cómo estos dos organismos, en Sacramento y en Washington, DC, legislan y dirigen nuestro sistema de educación. Lo que descubrí es que en ambos hay muchas personas bien intencionadas, con muchas ideas y cierta perspectiva. Pero no hacen nuestro trabajo y no ven lo que nosotros vemos. Se convierte en nuestra responsabilidad ayudar a informarlos para que tengan la perspectiva más amplia y más exacta posible sobre el impacto potencial de la legislación propuesta y el impacto de las leyes actuales sobre aquellos estudiantes a quienes servimos en última instancia, con frecuencia, aquellos estudiantes que son menos capaces de servirse a sí mismos.

Comencé como consejero, con la meta de ser tan eficaz, abierto y honesto como me fuera posible. Hace poco, uno de mis superintendentes de un “distrito pequeño” me agradeció que dedicara el tiempo a ayudarlo con un problema “pese a que” él estaba en un distrito tan pequeño. Esa misma semana, recibí un mensaje electrónico de un compañero miembro del Grupo de Trabajo de Braille para Criterios Matemáticos, en el que me agradecía mi participación en dicha comisión, “pese a que” se trata de una población de tan baja incidencia. Me asombró que estas personas pudieran siquiera dudar de que ellos, y aquellos a quienes asisten, merecieran mi tiempo y mi atención tanto como cualquier otra persona. Y considero que los lectores de esta publicación pensarán lo mismo.

Pero no podemos hacerlo solos, especialmente en la educación especial de hoy. La cantidad de trabajo y de requisitos que intervienen en la atención de aquellos niños y familias con las que nos hemos comprometido es demasiado grande para que se haga cargo una sola persona. Por lo tanto, para ser un líder se requiere otro compromiso: el de garantizar que los miembros de su equipo reciben el apoyo que necesitan para hacer su trabajo. Lo fundamental es la regla de oro. Esto es lo que impulsa al mejor, y a menudo al más exitoso, de los líderes. ♦

Usted podría ser...

un profesional sobresaliente en su campo

Disponemos de dinero y prestigio para recompensar y promover los esfuerzos de los educadores de las escuelas intermedias y secundarias. CalSTAT, un proyecto especial del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial, se complace en anunciar el programa 2007–08 de Premios al Liderazgo en las Escuelas. El objetivo de este premio es identificar a las escuelas públicas de California que han creado programas innovadores y exitosos que se concentran en una de estas cinco áreas: la colaboración entre la educación general y especial, la transición a la vida adulta, la lectura, los métodos de apoyo positivo de la conducta, o las asociaciones entre la familia y la escuela.

Se invitará y brindará apoyo económico a los finalistas para que asistan al Instituto Estatal sobre Liderazgo de CalSTAT. Los ganadores de este premio compartirán su trabajo con otros educadores y recibirán recursos para continuar con el éxito de sus actividades.

Los beneficios de este premio son numerosos:

- \$5,000
- un subsidio de \$2,000 para que los equipos de liderazgo de las escuelas participen en el Instituto Estatal Anual sobre Liderazgo de CalSTAT
- Apoyo para presentaciones en institutos regionales
- Oportunidades permanentes para trabajar en colaboración y compartir información con otras escuelas exitosas
- Cobertura de prensa en publicaciones estatales, incluso la circular de *The Special EDge*
- Capacitación profesional para perfeccionamiento continuo en áreas no subsidiadas del plan básico
- Asistencia en la creación de una página web sobre el proyecto y en la difusión de información a través de la web

Las solicitudes y pautas de elegibilidad, además de información adicional, se publicarán en el sitio web de CalSTAT el 1 de agosto de 2006. CalSTAT debe recibir todas las solicitudes antes del o el 12 de octubre de 2006. Las solicitudes recibidas después de esa fecha quedarán descalificadas. Si su programa es eficaz y reproducible, visite el sitio web de CalSTAT en www.calstat.org para obtener más información y descargar el formulario de solicitud. Para obtener más información, comuníquese con Marin Brown: por correo electrónico a marin.brown@calstat.org; o por teléfono al 707-849-2265.

2006 Calendario

Del 10 al 12 de julio

Congreso Nacional de Difusión Estudiantil “Promesa” (Reaching “At-Promise” Students National Conference)
Este congreso, auspiciado por la Escuela para la Integración Académica y Tecnológica (School for Integrated Academics & Technologies [SIATech]), ayuda a los instructores y administradores a cumplir con los requisitos de la ley Ningún niño es dejado atrás a través de métodos, prácticas y teorías comprobadas. San Diego. Para obtener más información, visite www.siatech.org/summit o llame al 800-871-7482.

Del 10 al 14 de julio

Instituto sobre enseñanza básica: Lengua, inglés como segundo idioma y ciencias sociales (Building the Base Institute: Language Arts, ESL, and Social Studies)
Auspiciado por el Proyecto enseñanza de calidad para los estudiantes de inglés (Quality Teaching for English Learners [QTEL]) de WestEd, este instituto de cinco días de duración, una combinación de seminarios, ponencias y trabajo en grupos reducidos, presenta métodos para enseñar a los estudiantes de inglés, en especial en las clases de ciencias sociales, lengua y inglés como segundo idioma (English as a Second Language [ESL]). San Francisco. Para obtener más información, visite www.wested.org/cs/wel/view/we_e/222 o llame al 415-615-3170.

Del 18 al 22 de julio

La planificación del cambio (Charting the Course for Change)
Este congreso, presentado por la Asociación sobre la educación postsecundaria y las discapacidades (Association on High Education and Disability [AHEAD]), analiza temas relacionados con la transición a la vida adulta, tales como la colaboración en las escuelas secundarias, las mejores prácticas para los planes de transición, temas multiculturales y más. San Diego. Para obtener más información, visite www.ahed.org/training/conference/2006_conf/cfp.htm o llame al 781-788-0003.

Del 23 al 28 de julio

Instituto de lectura de verano de UC Berkeley (The UC Berkeley Summer Institute in Reading)
Este evento presenta a los principales investigadores del país que analizarán métodos para apoyar criterios de excelencia en los niños pequeños, adolescentes y estudiantes de idioma inglés. Berkeley. Para obtener más información, visite www.textproject.org/ucsir/ucsir-2006-event-info o llame al 831-458-2711.

Del 24 al 28 de julio

Instituto sobre enseñanza básica: Ciencias para los estudiantes de inglés (Building the Base Institute: Science for English Learners)
Auspiciado por el Proyecto enseñanza de calidad para los estudiantes de inglés (Quality Teaching for English Learners [QTEL]) de WestEd, este instituto de cinco días de duración, presenta métodos para enseñar a los estudiantes de inglés a tener éxito en las clases de ciencias. San Francisco. Para obtener más información, visite www.wested.org/cs/wel/view/we_e/224 o llame al 415-615-3170.

Del 15 de agosto

Estadísticas sobre discapacidades: ¿Cuáles son las “verdaderas cifras” y cómo se interpretan? (Disability Statistics: What Are the “Real” Numbers and How Do You Make Sense of Them?)
Esta teleconferencia capacita a los participantes sobre el empleo de distintas bases de datos estadísticos para calcular la cantidad de personas con discapacidades en diversas categorías. El curso también ayuda a los participantes a comprender cómo se reúnen y elaboran las estadísticas. Teleconferencia. Para obtener más información, visite www.ada-audio.org o llame al 312-413-1856.

Del 4 al 6 de octubre

Instituto para el apoyo de la vida (Supported Life Institute)
El 20o. congreso anual del Instituto para el apoyo de la vida presenta 49 cursos prácticos y a numerosos oradores de renombre en todo el país, quienes se concentrarán en cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidades. Sacramento. Comuníquese con Andy Faletti por correo electrónico a sli@supportedlife.org o por teléfono al 916-567-1974; o visite www.supportedlife.org/.

Del 3 al 5 de noviembre

Ningún niño es dejado atrás: Congreso anual sobre liderazgo de los padres (No Child Left Behind: Annual Parent Leadership Conference)
Presentado por la Asociación de Educación Compensatoria de California (California Association of Compensatory Education) para los padres y personal escolar afectados por el Título I, este evento trata temas relacionados con la colaboración y el liderazgo, así como los cambios propuestos en las leyes y reglamentaciones que afectan a las escuelas del Título I. Sacramento. Para obtener más información, comuníquese por correo electrónico a conference@caceinfo.com, visite www.caceinfo.com/ o llame al 415-759-1994.

Del 8 al 11 de noviembre

Conferencia de educación para maestros (Teacher Education Conference)
Este evento, auspiciado por la National University, presenta más de 300 informes profesionales y dos presentaciones a cargo de oradores y ofrece la oportunidad de trabajar en colaboración a más de 600 participantes tanto en capacitación como en ejercicio de la docencia. San Diego. Para obtener más información, visite www.tedcec.org o llame al 858-642-8371.

Del 30 de noviembre al 2 de diciembre

Reunión de consenso II: Una educación nacional para adultos (Meeting of the Minds II: A National Adult Education)
Este simposio tiene el propósito de brindar oportunidades a los profesionales e investigadores de la educación para adultos, para que compartan y analicen las investigaciones actuales relacionadas con los objetivos, asignación de responsabilidades, política y práctica de la alfabetización. Sacramento. Para obtener más información, visite www.researchtopractice.org/ o llame al 800-427-1422.

Recursos en línea

Guía para padres de IDEA

www.nclld.org/content/view/full/900/456084/

El Centro Nacional para las Discapacidades del Aprendizaje (National Center for Learning Disabilities) ha creado una guía en línea dirigida principalmente a los padres, pero que también es una fuente valiosa de información—en lenguaje accesible—para los maestros de clases que no tienen capacitación en educación especial. Los maestros y padres pueden utilizar la guía para comprender mejor los derechos y requisitos de sus hijos con discapacidades.

La evaluación de los estudiantes con discapacidades

www.osepideasthatwork.org/toolkit/index.asp

La División de Programas de Educación Especial (Office of Special Education Programs [OSEP]), Departamento de Educación de EE.UU., brinda un recurso en línea que reúne la información más actualizada y correcta sobre la evaluación de los estudiantes con discapacidades.

Recursos en línea

Liderazgo en la primera infancia

www.zerotothree.org/

De cero a tres (Zero to Three) es una organización multidisciplinaria nacional, sin fines de lucro, que trabaja para informar, educar y apoyar a los adultos que influyen en la vida de los bebés y niños pequeños.

www.dec-sped.org/

La División para la primera infancia (Division of Early Childhood [DEC]), parte del Consejo para Niños Excepcionales (Council for Exceptional Children [CEC]), está dedicada a mejorar los resultados académicos de las personas excepcionales, estudiantes con discapacidades y/o superdotados. La DEC apoya especialmente a las personas que trabajan con o en nombre de los niños especiales, desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, y sus familias.

Liderazgo en educación

www.asbj.com/executive/

Los editores de la *Revista de la Junta Escolar Estadounidense (American School Board Journal)* presentan periódicamente artículos, impresos o en línea, dirigidos a y sobre los ejecutivos escolares.

<http://depts.washington.edu/uwcell>

El Centro para el liderazgo en educación (Center for Educational Leadership), parte de la Facultad de Educación de la Universidad de Washington, trabaja para eliminar las diferencias de desempeño que se manifiestan entre las distintas razas y clases. Se concentra en el desarrollo de la capacidad de liderazgo—específicamente el liderazgo necesario para mejorar la calidad de la instrucción en todas las escuelas y clases—como clave para mejorar los resultados académicos de todos los niños.

www.pfdr.org/leaderbooks/L2L/spring2003/kouzes.html

“El desafío es una oportunidad de grandeza” (“Challenge is the Opportunity for Greatness”), un artículo publicado en *De líder a líder (Leader to Leader)*, analiza el futuro del liderazgo en educación a través de un estudio de los principales líderes de la historia.

<http://csmt.cde.ca.gov>

A través del Centro de Intercambio de Información sobre Medios y Tecnología Especializados (Clearinghouse for Specialized Media & Technology), el Departamento de Educación de California ofrece recursos de instrucción y ambientes de aprendizaje accesibles para los estudiantes con discapacidades. Esta guía de medios incluye los recursos disponibles en distintos formatos, inclusive Braille, impresión en letra grande, grabaciones, libros en video

de Lenguaje de Señas de Estados Unidos, que apoyan el acceso de los estudiantes con discapacidades al plan de estudios de educación general.

www.e-lead.org/

e-Lead: Liderazgo para el éxito de los estudiantes (Leadership for Student Success) ofrece recursos gratuitos para los directores que están buscando opciones para ofrecer un mejor desarrollo profesional. Un servicio es el LeaderShipShape blog, que brinda noticias actualizadas, investigaciones, eventos y más a los líderes.

www.ncset.org/publications/essentialtools/dropout/

Cómo mejorar los índices de finalización escolar: De la política e investigación a la práctica (Increasing Rates of School Completion: Moving from Policy and Research to Practice) es un manual para asistir a las entidades de educación de nivel estatal y de distrito en su desarrollo e implementación de intervenciones destinadas a reducir los índices de deserción de los estudiantes con y sin discapacidades. Este manual toma la investigación y la convierte en práctica, y brinda una serie de estrategias e información práctica para mejorar los resultados.

www.ucea.org/html/cases/

Diario de casos sobre liderazgo en educación (Journal of Cases in Educational Leadership), ofrecido electrónicamente por el Consejo Universitario para la Administración Educativa y Universidad de Miami, presenta casos de estudios evaluados por colegas que pueden ayudar a preparar y perfeccionar a los líderes educativos para lograr cambios en sus escuelas.

www.education.uiowa.edu/jrel/

Revista de investigación para líderes educativos (Journal of Research for Educational Leaders), una revista en línea publicada por la Facultad de Educación de la Universidad de Iowa, brinda a los líderes en educación acceso a investigaciones actuales sobre las mejoras en las escuelas, el aprendizaje de los estudiantes y el liderazgo en educación.

www.ncrel.org/sdrs/areas/le0cont.htm

El Programa Educativo de la Región Norte y Central (North Central Regional Educational Laboratory), subsidiado por el Departamento de Educación de EE.UU., brinda recursos de alta calidad basados en investigaciones a los educadores y encargados de las políticas. Los temas incluyen “Directores rectores, los desafíos de la asignación de responsabilidades” (“Guiding Principals—Addressing Accountability Challenges”),

“Cómo establecer uniones de colaboración y asociaciones” (“Establishing Collaboratives and Partnerships”) y “Lista de control sobre liderazgo” (“Leadership Checklist”).

www.urbancollaborative.org/

La Red urbana de colaboración para el liderazgo en educación especial Urban Special Education Leadership Collaborative es una red de colaboración de líderes en educación general y especial, dedicada a mejorar los resultados para los estudiantes con discapacidades. El sitio web ofrece información sobre iniciativas actuales (como el apoyo de la conducta en toda la escuela), así como publicaciones y oportunidades de desarrollo profesional.

www.k8accesscenter.org/sharing/Co-TeachingWebinar.asp

Supervisión de los equipos de coenseñanza: ¿Quién tiene la iniciativa? (Supervising Co-Teaching Teams: Whose Line is it Anyway?) es un seminario en web archivado, con diapositivas ilustrativas de PowerPoint de Access Center, presentado por la Dra. Stacia Rush. La Dra. Rush presenta perspectivas de educadores sobre la coenseñanza y cómo pueden trabajar juntas la educación general y la especial para apoyar y evaluar a los estudiantes.

Liderazgo para padres

www.frcnca.org

La Red del Centro de Recursos para la Familia de California (Family Resource Center Network of California) apoya a las familias de niños con discapacidades, necesidades especiales de atención de la salud, y a aquellos en situaciones de riesgo, garantizando la continuidad, expansión, promoción y calidad de centros de recursos para la familia organizados para la familia y dirigidos a los padres.

www.familyvoices.org

Voces de la familia (Family Voices) es un centro nacional comunitario de intercambio de información y educación sobre la atención de la salud de los niños con necesidades médicas especiales.

www.familyvoicesofca.org

Voces de la familia de California (Family Voices of California [FVCA]) es un centro estatal comunitario de intercambio de información y educación, dedicado a garantizar y mejorar la atención médica de los niños con discapacidades y trastornos crónicos.

www.pai-ca.org

Protection and Advocacy, Inc., es una organización dedicada a “promover los derechos humanos y legales de las personas con discapacidades.”

La Biblioteca RiSE (Recursos de Educación Especial (Resources in Special Education [RiSE])) presta materiales sin cargo a los residentes de California. La lista de materiales de esta página es sólo una muestra de los que están disponibles. Visite www.php.com para ver el catálogo completo de la biblioteca y solicitar materiales por correo electrónico. Para hacer pedidos por teléfono, llame a Judy Bower al 408-727-5775.

Libros

Las 21 cualidades indispensables de un líder (*The 21 Indispensable Qualities of a Leader*)

Por John C. Maxwell. Thomas Nelson, Inc.: Nashville, TN, 1999; 161 páginas. El Dr. Maxwell sugiere que existen 21 "cualidades de personalidad" claves que hacen a un buen líder, y todas ellas se pueden aprender. Además de analizar estas cualidades y a los buenos líderes que las poseen, el autor se refiere a que deben hacer los líderes para formular e implementar su visión. Llamada número 23803.

La evaluación de los resultados de los estudiantes: Evaluación de desempeño utilizando las dimensiones del modelo de aprendizaje (*Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*)

Por Robert J. Marzano. 1993; 143 páginas. Esta guía práctica vincula la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Llamada número 21280.

Instrucción en clase que da resultado: Estrategias basadas en investigaciones para mejorar el desempeño de los estudiantes (*Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*)

Por Robert J. Marzano, Debra J. Pickering y Jane E. Pollock. 2001; 178 páginas. Los autores clasifican décadas de investigaciones en nueve estrategias generales de enseñanza que tienen efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes. Llamada número 23759.

Un tipo de clase diferente: Enseñanza a través de las dimensiones del aprendizaje (*A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*)

Por Robert J. Marzano. 1992; 191 páginas. Este libro ofrece modelos y estrategias que basan el aprendizaje en las "dimensiones del pensamiento," un enfoque alternativo del aprendizaje. Llamada número 14213.

De bueno a excelente: por qué algunas compañías lo logran y otros no (*Good to Great: Why Some Companies Make the Leap...and Others Don't*)

Por Jim Collins. HarperCollins Publishers, Inc.: Nueva York, 2001; 300 páginas. Este libro analiza la esencia de las compañías realmente excelentes a partir de una cultura que encuentra y promueve rigurosamente a las personas que piensan y actúan en forma disciplinada. Llamada número 23806.

Máxima utilización de los recursos para el éxito de los estudiantes: Qué deben hacer los líderes para lograr equidad (*Leveraging Resources for Student Success: How School Leaders Build Equity*)

Por Mary Ann Burke y otros. 2003, 100 páginas. Basada en más de 30 años de investigaciones directas, esta guía ofrece soluciones prácticas para que todos los estudiantes puedan tener acceso a una educación de calidad, sin importar su situación socioeconómica ni su origen cultural. Llamada número 23274.

Las comunidades profesionales y el trabajo en la enseñanza secundaria (*Professional Communities and the Work of High School Teaching*)

Por Milbrey W. McLaughlin y Joan E. Talbert. University of Chicago Press: Chicago, IL, 2001; 216 páginas. Este libro analiza a la comunidad de maestros como "el líder" y explora cómo las prácticas de la clase, relaciones entre colegas y respuestas de los maestros a los estudiantes influyen en el éxito en las escuelas secundarias. Llamada número 23804.

Liderazgo escolar que da resultado: De la investigación a los resultados (*School Leadership that Works: From Research to Results*)

Por Robert J. Marzano, Timothy Waters y Brian A. McNulty. 2005; 194 páginas. Combinando investigación rigurosa y consejos prácticos, este libro ofrece a los administradores escolares la guía que necesitan para crear un liderazgo eficaz para mejores escuelas. Llamada número 23760.

La enseñanza de adolescentes con discapacidades (*Teaching Adolescents with Disabilities*)

Por Donald D. Deshler y Jean B. Schumaker. 2005; 304 páginas. Este programa de enseñanza para estudiantes secundarios con discapacidades brinda prácticas eficaces y detalladas basadas en investigaciones que coinciden con la legislación federal. Llamada número 23802.

Qué da resultado en las escuelas: Cómo traducir la investigación en acción (*What Works in Schools: Translating Research into Action*)

Por Robert J. Marzano. 2003; 219 páginas. Este libro procura convertir la educación pública eficaz en una realidad. Basándose en investigaciones, ofrece enfoques positivos de lo que puede hacer el personal de una escuela para integrarse e integrar a los estudiantes, las familias y la comunidad. Llamada número 23758.

Artículos

"Modelos de reforma: Una guía comparativa" ("Models of Reform: A Comparative Guide")

Por M. C. Wang, G. D. Haertel y H. J. Walberg. En *Liderazgo en educación* (*Educational Leadership*), abril de 1998; 6 páginas. Este artículo compara 12 de los programas de educación de mayor implementación para los estudiantes en situación de riesgo. Analiza las prácticas de la clase, el plan de estudios y evaluación, y la organización y ambiente escolar. Llamada número 21163.

"Guía de supervivencia para administradores" ("Survival Skills for Administrators")

Por Robert W. Reasoner. En *Impulso para el liderazgo educativo* (*Thrust for Educational Leadership*), abril del 1995; 4 páginas. Este manual ofrece estrategias para que los administradores logren resultados positivos, la evaluación del progreso, y cómo evitar la tensión y el agotamiento. Llamada número 13927.

"Cómo enseñar a todos los estudiantes" ("Teaching All Students")

En *Liderazgo en educación* (*Educational Leadership*), septiembre de 2003; 96 páginas. Este número completo está dedicado a la inclusión escolar. Llamada número 23519.

Cintas grabadas

La riqueza de la mente, la promesa de una cosecha exitosa (*The Mind's Wealth, Promise of a Golden Harvest*)

Por B. Joyce y otros. 1995; 6 cintas grabadas. Estas presentaciones grabadas de la 50a. Conferencia Anual de Asociación para la Supervisión y Desarrollo de los Planes de Estudio (Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD]) incluyen presentaciones sobre una serie de temas: desarrollo del personal y renovación escolar, cómo lograr progreso en lectura en los niveles más bajos, el éxito en las escuelas inclusivas, y más. Llamada número 20861.

La práctica reflexiva en la formación del liderazgo

E Por Helen Bair Heal, Consultor en educación preescolar

En la última década, la práctica reflexiva se ha arraigado en el trabajo de los profesionales de la primera infancia como forma de definir las decisiones en todos los niveles del liderazgo y la práctica. ¿Cómo se aplica la reflexión? La siguiente historia ilustra cuántas de sus características pueden definir el liderazgo eficaz.

Recientemente, una fisioterapeuta relativamente nueva entró a la oficina de su directora de programas y dijo, con gran frustración, “esto no va a ser posible.” Luego de invitarla a sentarse y conversar sobre “esto,” la directora le hizo algunas preguntas. Se enteró de que la fisioterapeuta acababa de regresar de una visita a los padres de un niño de dos años de edad que se da vuelta en el piso, pero aún no se sienta. Debido a que el niño se está convirtiendo en un pequeño robusto, el equipo de visitas al hogar solicitó a la fisioterapeuta que ayude a los padres a aprender algunas técnicas para levantar y mover a su hijo durante las actividades diarias, tales como acostarse y levantarse de la cama y bañarse. Los padres insistieron en que querían que el niño aprendiera a caminar en los seis meses siguientes, y la fisioterapeuta estaba convencida de que ésta no era una expectativa realista.

La directora sugirió que ella y la terapeuta dedicaran unos momentos a reflexionar sobre qué podría estar pasando. Comenzó por hacerle algunas preguntas fundamentales, tales como “¿Puede decirme qué ocurrió?” y “¿Por qué piensa que podrían pedirle esto ahora?”, y sugirió algunos datos que la fisioterapeuta podría averiguar en su próxima visita, tales como por qué parecen estar tan preocupados por que el niño camine. Durante esta conversación, la directora escuchó con atención y concentración, tratando de recordar situaciones de su propia experiencia que pudieran ayudar a aclarar este dilema. Ayudó a la terapeuta a pensar en cómo podría respetar el pedido de los padres y al mismo tiempo establecer objetivos realistas para los próximos meses de terapia.

Algunos días más tarde, la fisioterapeuta volvió a conversar con los padres. Les

preguntó qué habían visto hacer al niño que se podría utilizar para impulsarlo a caminar. También les preguntó de qué manera haría más fácil la vida de la familia que el niño caminara. En dos ocasiones, la madre mencionó su dolor de espalda y la convicción de que, si el niño pudiera caminar, este problema se atenuaría.

Con la guía y el aliento de la directora, la fisioterapeuta asumió el compromiso de escuchar y pensar en lo que estaba escuchando. Preguntó cómo se había lastimado la espalda la madre. Se enteró de lo difícil que era para los padres levantar, llevar en brazos y transportar a su hijo, y sobre cuánto más fácil sería si su hijo pudiera caminar. Después de conversar un poco más, resultó claro que “caminar” no era tan importante como un poco de ayuda para levantar y llevar al niño, pero “caminar” era la única manera que los padres conocían para pensar en no llevar en brazos al niño. En ese momento, la fisioterapeuta, porque recordó cómo la directora había cambiado su percepción de la situación, pudo guiar a los padres para que cambiaran sus propias percepciones y expectativas con respecto a su hijo. Juntos pudieron reconsiderar las necesidades y deseos de los padres y comenzar a resolv-

erlas de una manera que ayudara tanto al niño como a los padres.

En este caso, la conversación reflexiva con la directora del programa había ayudado a la terapeuta a analizar detenidamente cuáles podrían ser las necesidades de la familia. Además, la conversación ayudó a la terapeuta a interpretar la situación en términos de las relaciones familiares. Al modelar el proceso, ofrecer guía y luego derivar la responsabilidad a la terapeuta, la directora del programa logró apuntalar con eficacia a la profesional a través de un proceso reflexivo. Esa experiencia hizo posible que la terapeuta empleara con éxito el proceso reflexivo con una familia.

¿Qué es la práctica reflexiva?

La esencia de la práctica reflexiva implica distanciarse del trabajo y examinarlo. El enfoque se basa en la idea de que podemos mejorar continuamente lo que hacemos. La práctica reflexiva nos exige hacer una pausa y crear un espacio donde podemos aplicar nuestras intuiciones, nuestro conocimiento, recuerdos y experiencia. Nos hacemos preguntas a nosotros mismos y a los demás, y escuchamos con atención nuestras respuestas. Para los líderes de la primera infancia, significa tomar distancia

Práctica reflexiva, continúa en la página 10

Envíe esto por correo . . . y recibirá una suscripción sin cargo a **The Special EDge**

Solicitud de suscripción	<input type="checkbox"/> Nueva suscripción <input type="checkbox"/> Cambio de dirección <input type="checkbox"/> Cancelar la suscripción
	<input type="checkbox"/> Suscripción electrónica: <i>The Special EDge</i> se le enviará por correo electrónico como archivo PDF
Puesto	<input type="checkbox"/> Administrador escolar <input type="checkbox"/> Educador <input type="checkbox"/> Familiar <input type="checkbox"/> Otro _____
Dirección postal	Nombre y apellido _____ Escuela/Organización _____ Dirección _____ Ciudad/Estado/Código postal _____
Otros intereses	<input type="checkbox"/> Cursos en línea <input type="checkbox"/> Talleres y cursos de capacitación <input type="checkbox"/> Liderazgo para padres <input type="checkbox"/> Consultoría sobre educación
Envíelo por correo a	Sonoma State University CalSTAT/CIHS 1801 East Cotati Avenue Rohnert Park, CA 94928 707-284-9552 donna.lee@calstat.org

