

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATÉGICA



TESIS

**Propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal para mejorar la
gestión educativa del docente en zona rural del distrito de san Ignacio,
departamento de Cajamarca.**

Presentada para obtener el grado académico de Maestro en Ciencias de la
Educación con mención en Gerencia Educativa Estratégica.

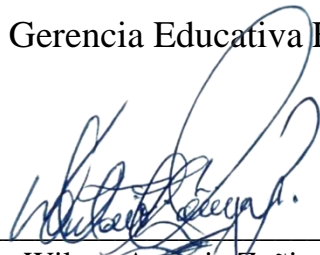
INVESTIGADOR : Bach. Wilson Antonio Zuñiga Pezantes.

ASESORA : Dra. Raquel Yovana Tello Flores.

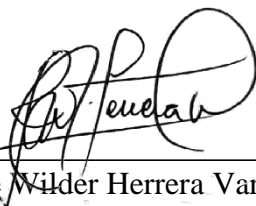
LAMBAYEQUE 2019

Propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal para mejorar la gestión educativa del docente en zona rural del distrito de san Ignacio, departamento de Cajamarca.

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación Con Mención en Gerencia Educativa Estratégica.



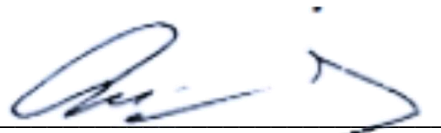
Bach. Wilson Antonio Zuñiga Pezantes
Investigador



Dr. Jose Wilder Herrera Vargas
Presidente



Dra. María del Pilar Fernández Celis.
Secretaria



Dr. Elmer llanos Díaz.
Vocal



Dra. Raquel Yovana Tello Flores
Asesora.



Nº 000251

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS



Siendo las 10:30 horas del día 21 de noviembre del año dos mil dieinueve, en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N°2542-2019 UP-D-FACHSE, de fecha 18/10/19 conformado por:

M.Sc. José Wilder Herrera Vargas PRESIDENTE(A)

Dra. María del Pilar Fernández Celis SECRETARIO(A)

M.Sc. Elmer Wlanos Díaz VOCAL



con la finalidad de evaluar la tesis titulada Propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal para mejorar la gestión educativa del docente en zona rural del Distrito de San Ignacio, Departamento de Cajamarca.

presentado por el (la) / los (las) tesista(s) Wilson Antonio ZÚÑIGA PEZANTES

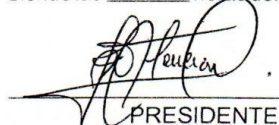
Y asesorado por la M.Sc. Raquel Yovana Tello Flores

sustentación que es autorizada mediante Resolución N°2651-2019 UP-D-FACHSE, de fecha 18/11/19

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, de conformidad con el Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 97°, 97° 99°, 100°, 101°, 102°, y 103°; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a 1 sustentante(s), quien(es) procedió (ieron) a dar respuesta a las interrogantes y observaciones, quien(es) obtuvo (obtuvieron) 73 puntos que equivale al calificativo de Bueno

En consecuencia el (la) / los (las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Gerencia Educativa Estratégica.

Siendo las 11:25 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.


PRESIDENTE


SECRETARIO

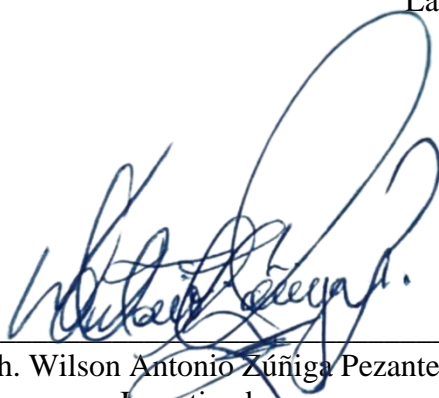

VOCAL

Observaciones: _____

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Wilson Antonio Zúñiga Pezantes investigador principal, y Dra. Raquel Yovana Tello Flores, asesora del trabajo de investigación “Propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal para mejorar la gestión educativa del docente en zona rural del distrito de san Ignacio, departamento de Cajamarca.” declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar. Que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, octubre del 2019.



Bach. Wilson Antonio Zúñiga Pezantes
Investigador



Dra. Raquel Yovana Tello Flores
Asesora.

DEDICATORIA

A Dios, por darme la vida

A mi familia, por su apoyo permanente

A mis hijos

A San Ignacio

AGRADECIMIENTO

A Dios por la vida,

a mi esposa por su apoyo en los momentos más delicado de mi vida,

a mis profesores quienes compartieron sus experiencias,

y en especial al Dr. Mario Sabogal Aquino y Dra. Raquel Yovana Tello Flores

por su dedicado asesoramiento para culminar con éxito este trabajo.

INDICE DE CONTENIDO

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	iv
DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTO	vi
INDICE DE CONTENIDO.....	vii
INDICE DE FIGURAS.....	x
INDICE TABLAS	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO	17
1.1. Antecedentes Del Estudio	17
1.1.1. Internacionales	17
1.1.2. Nacionales	19
1.2. Bases Teóricas.....	22
1.2.1. Teorías de la Educación	22
1.2.1.1. “El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica transformadora	23
1.2.1.2. La pedagogía liberadora.....	24
1.2.1.3. Teoría del liderazgo transformacional	26

1.2.1.4. El docente como líder de la comunidad	28
1.2.1.5. Desarrollo local	30
1.2.1.6. Desarrollo Humano Integral	31
1.2.1.6. Concertación: proceso largo, espacio e instrumento.....	33
1.3. Definición de términos básicos.....	36
CAPÍTULO II: MÉTODOS Y MATERIALES.....	38
2.1. Datos Preliminares	38
2.2 Tipo de investigación.....	39
2.3 Enfoques de la investigación	39
2.4 Diseño de hipótesis	39
2.5 Población, muestra.....	39
2.5.1 Población.....	39
2.5.2 Muestra	40
2.6 Métodos.....	40
2.7 Técnicas e instrumentos.....	41
2.7.1 Entrevista	41
2.7.2 Test.....	42
2.8 Procesamiento y análisis de datos.....	42
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	43
3.1. Resultados	43

3.2.	Modelo Teórico.....	55
3.3.	Propuesta.....	56
3.3.1.	Presentación	56
3.3.2	Fundamentación.....	56
3.3.3	Objetivos de la propuesta.....	58
3.3.4	Función docente	58
3.3.5	Estrategias del profesor.....	59
3.3.6	Metodología del programa de desarrollo comunal	67
3.3.6.1	El contexto del desarrollo comunal.....	67
3.3.6.2	La experiencia.....	68
3.3.6.3	La reflexión.....	68
3.3.6.4	La acción.....	68
3.3.6.5	La evaluación	69
3.4	Discusión	69
	CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES.....	75
	CAPÍTULO V: RECOMENDACIONES	76
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
	ANEXOS.....	87

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de las bases teóricas	35
Figura 2. Resultados de las características de un líder efectivo.....	44
Figura 3. Cualidades de liderazgo.....	48
Figura 4. Liderazgo y participación social.....	51

INDICE TABLAS

Tabla 1. Indicador: Características de un líder efectivo	43
Tabla 2. Indicador: Cualidades del liderazgo	47
Tabla 3. Indicador: Liderazgo y participación social.....	50
Tabla 4. Operatividad de la propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal para mejorar la gestión educativa del docente en zona rural.....	62

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general diseñar una Propuesta Pedagógica de Liderazgo y Desarrollo Comunal para mejorar la Gestión Educativa del Docente en zona rural; se sustenta en las teorizaciones sobre liderazgo y concertación estratégica. Parte de la observación y reflexión acerca de la práctica docente en el área rural de la provincia de San Ignacio , en el departamento de Cajamarca, para luego, identificar el problema que consiste en la dificultad para una gestión educativa satisfactoria expresada en ruptura de relaciones humanas, escasa iniciativa de promoción y desarrollo comunal, así como falta de liderazgo, generando descontento en el estamento comunal. Planteada la hipótesis de trabajo se elaboraron y aplicaron los instrumentos de recolección de datos mediante una encuesta dirigida a 48 Padres de Familia de la Red Alfonso Ugarte. Utiliza la modalidad mixta de la investigación, esto significa que es de tipo cualitativo-cuantitativa. Lo cualitativo elaborado con los procesos de interpretación de los datos, refrendados por las teorías utilizadas y obtenidos en las entrevistas, aplicando los métodos propios de la descripción, análisis, reflexión y explicación de los resultados. Lo cuantitativo, tanto al procesar la información estadística como también al tabular la información del cuestionario sobre acciones realizadas de desarrollo comunal, liderazgo y concertación estratégica. A manera de conclusión se debe sostener que la propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal liderado por el docente está en concordancia con las teorías educativas y las nuevas corrientes pedagógicas que ubican a la persona en el centro del proceso educativo permitiéndole desarrollar capacidades, habilidades, actitudes, destrezas y valores a través del aprendizaje y el acompañamiento en un diálogo reflexivo, intencionado y transformador.

Palabras clave: pedagogía de liderazgo y desarrollo comunal, gestión educativa del docente en zona rural

ABSTRACT

The purpose of this research is to design a Pedagogical Proposal for Leadership and Community Development to improve the Educational Management of Teachers in rural areas; It is based on theorizations about leadership and strategic consultation. Part of the observation and reflection about the teaching practice in the rural area of the province of San Ignacio, in the department of Cajamarca, and then identify the problem that consists in the difficulty for a satisfactory educational management expressed in the rupture of human relations, little initiative of promotion and communal development, as well as lack of leadership, generating discontent in the communal estate. Raised the working hypothesis, the data collection instruments were developed and applied through a survey of 48 Parents of the Alfonso Ugarte Network. It uses the mixed modality of the investigation, this means that it is of qualitative-quantitative type. The qualitative elaborated with the processes of interpretation of the data, endorsed by the theories used and obtained in the interviews, applying the own methods of the description, analysis, reflection and explanation of the results. The quantitative, both when processing statistical information as well as tabulating the information in the questionnaire on actions carried out in community development, leadership and strategic consultation. In conclusion, it must be held that the pedagogical proposal of leadership and communal development led by the teacher is in accordance with the educational theories and the new pedagogical currents that place the person at the center of the educational process allowing him to develop capacities, abilities, attitudes, skills and values through learning and accompaniment in a reflective, intentional and transformative dialogue.

Keywords: leadership pedagogy and community development, educational management of teachers in rural areas

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es un procedimiento continuo de interacción social y cultural, dirigido al desarrollo holístico de los individuos y al mejoramiento de la comunidad. En ese sentido, la escolarización coopera con la integración de los nuevos miembros de la sociedad, los capaces para que puedan reinventar, generar cultura y asumir sus funciones y compromisos como gente del común. (OEI, 2017)

Desde este enfoque el propósito de la educación es lograr la transformación del hombre y de la sociedad haciéndolo convivir en un medio de satisfacción plena de sus necesidades donde se considere un ser realizado, digno de su condición humana y agradecido de su transitar en esta vida terrenal. Desafortunadamente este noble propósito de la educación no tiene cumplimiento en la gran mayoría de las zonas rurales de nuestra patria, donde observamos con acentuada claridad, la desigualdad social, la inequidad expresada en un elevado índice de pobreza y miseria. Ante esta realidad, el docente que labora en la zona rural y en los lugares más apartados del Perú no puede ser insensible e indolente, presentándosele así, la oportunidad de demostrar que es un agente protagónico del cambio social.

Debido a que toda investigación requiere delimitar su objeto de estudio, esta se centrará en el proceso de la gestión educativa del docente y, dentro de esta, más específicamente en el liderazgo y la capacidad concertadora que el maestro debe tener para lograr propiciar el desarrollo comunal. Los docentes que laboran en el área rural descubren con prontitud que su misión trasciende las paredes de sus aulas, que no es suficiente dedicar su labor sólo al dictado de clases, sino que, más allá de esa responsabilidad la comunidad ve en él una luz de esperanza, aquella que la encamine en una mejor organización social, que los oriente para lograr emprender una mejor convivencia o que descubra junto a ellos debilidades y fortalezas, amenazas y oportunidades que

permitan lograr un verdadero desarrollo comunal y la transformación social. Sobre la educación, considera el investigador, recae la responsabilidad de potenciar tentativas de desarrollo local sostenible.

Es aquí, donde surge la figura trascendente del docente para influenciar y liderar los procesos de cambio; primero, el de las estructuras mentales del poblador rural y luego la puesta en acción de las diferentes actividades que conlleven a lograr dicho propósito. Es así que, los docentes son la piedra angular en búsqueda del bien común, impregnado de humanismo, trabajando siempre por el bien de los demás, propiciando con ella una relación dialéctica docente-comunidad.

En el marco de lo expuesto, el problema de la investigación se ha planteado de la siguiente manera:

Se observa en el proceso de desarrollo de la práctica profesional del docente en zona rural del distrito de San Ignacio, departamento de Cajamarca, deficiencias en su gestión educativa. Esto se manifiesta en las limitaciones que presenta para ejercer su capacidad de liderazgo y de participación social; en el momento de demostrar sus cualidades del líder y en el ejercicio de las características de un líder efectivo; lo que trae como consecuencias ineffectividad de sus modos de actuación, incapacidad para la convocatoria social y postergación permanente de la solución de los problemas educativos en la comunidad. El objeto de estudio es el proceso de desarrollo de la Práctica profesional, que es el que debe ser transformado como producto acreditable de la investigación; El objetivo general o aspiración esencial del trabajo consiste en proponer una Propuesta Pedagógica de Liderazgo y Desarrollo Comunal sustentada en las teorías de la Educación, Liderazgo efectivo y participativo y Desarrollo comunal que permita superar las deficiencias de esa su gestión educativa; de tal manera que ejerza sin obstáculos su capacidad de

liderazgo y de participación social; demuestre sus cualidades del líder y convenga con las características de un líder efectivo; que garantice la efectividad de sus modos de actuación, su capacidad para la convocatoria social y la solución permanente los problemas educativos en la comunidad; el campo de acción es el proceso de elaborar la Propuesta Pedagógica de Liderazgo y Desarrollo Comunal para lograr una eficiente gestión educativa; la hipótesis para la que tributan todas las acciones es la siguiente:

Si se elabora y propone una Propuesta Pedagógica de Liderazgo y Desarrollo Comunal sustentada en las teorías de la Educación, Liderazgo efectivo y participativo y Desarrollo comunal; entonces, se podría superar las deficiencias que presenta su gestión educativa; de tal manera que ejerce sin obstáculos su capacidad de liderazgo y de participación social; demuestra sus cualidades del líder y actuar conviene con las características de un líder efectivo; que garantiza la efectividad de sus modos de actuación, su capacidad para la convocatoria social y la solución permanente de los problemas educativos en la comunidad. Las tareas u objetivos específicos son los siguientes:

1. Elaborar el diagnóstico de la problemática para conocer los niveles alcanzados por las deficiencias en la gestión educativa del docente en zona rural del distrito de San Ignacio, departamento de Cajamarca, mediante el estudio de los siguientes indicadores: a) limitaciones que presenta para ejercer su capacidad de liderazgo y de participación social; b) en el momento de demostrar sus cualidades del líder y c) en el ejercicio de las características de un líder efectivo; los resultados permitirán elaborar la propuesta de solución del problema.
2. Elaborar el Diseño Teórico de la Investigación mediante la selección de los materiales académicos mejor reconocidos y de mayor actualidad con el que se describe y explica el problema, se elabora los instrumentos de investigación, se interpreta los resultados, se realiza la discusión y se concreta la propuesta y
3. Concretar la Propuesta Pedagógica de Liderazgo y Desarrollo Comunal que permita superar las

deficiencias de la gestión educativa del docente en zona rural del distrito de San Ignacio, departamento de Cajamarca.

La estructura de la Tesis es la siguiente: El primer capítulo comprende el análisis del objeto de estudio: su ubicación; cómo surge el problema; cómo se manifiesta y qué características tiene, así como la descripción detallada de la metodología empleada. En el segundo capítulo se presenta el diseño teórico a partir de una concepción general de la educación a partir del informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, luego ofrece las teorías filosóficas, sociológicas y pedagógicas que fundamenta la propuesta de la investigación. En el tercer capítulo se analizan e interpretan los resultados obtenidos de la entrevista estructurada hecha a los 42 Padres de Familia, seleccionados al azar en la red Alfonso Ugarte del distrito de San Ignacio. A continuación, se presenta la propuesta del programa de desarrollo comunal basado en las teorías de liderazgo y la concertación estratégica que permitan mejorar la gestión educativa del docente del área rural. También se ofrece las conclusiones y sugerencias a las que se ha llegado y, finalmente, la bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO

En este capítulo se abordan dos grandes temas que hacen parte del fundamento conceptual para mejor comprender el desarrollo comunal en la gestión educativa del docente del área rural.

En primer lugar, se aborda la concepción general de la educación a partir del informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1996). En consiguiente se presenta algunas teorías sobre la educación afines a la investigación como el enfoque histórico cultural de Vigotsky; liderazgo y dirección estratégica, así mismo se hace un comentario sobre “El cambio social y desarrollo rural” de Plaza (2008), quien señala el rol que debe jugar la educación y especialmente el docente para lograr un mejor nivel de vida en el ámbito rural. Sagasti (2013), aporta su propuesta de cambio y desarrollo en “Imaginemos un Perú mejor”, donde todo cambio para lograr una mejor condición de vida depende, primero de la educación y de la voluntad política del estado para llevar adelante las grandes reformas.

1.1. Antecedentes del estudio.

1.1.1. Internacionales.

En el contexto de la gestión educativa, se ha observado una tendencia hacia la descentralización y la autonomía escolar, lo que ha permitido a las comunidades tener un mayor control sobre la administración de las instituciones educativas y la toma de decisiones relacionadas con el currículo, la contratación de personal y la asignación de recursos (Winkler & Gershberg, 2003).

Otro enfoque relevante es la educación para el desarrollo sostenible, que busca formar ciudadanos conscientes de los desafíos ambientales, sociales y económicos que enfrentan las comunidades, y capaces de contribuir a su solución. Esta perspectiva ha sido promovida por

organizaciones como la ONU y ha sido incorporada en las políticas educativas de varios países (ONU, 2019).

En el ámbito de la gestión educativa, también se han implementado modelos de liderazgo compartido y participativo, donde los directores escolares trabajan en colaboración con docentes, padres de familia y miembros de la comunidad para tomar decisiones y establecer metas comunes (Leithwood et al., 2004).

Además, se han desarrollado programas de formación para líderes comunitarios y educativos, con el objetivo de fortalecer sus capacidades de liderazgo, gestión y resolución de conflictos, lo que contribuye a una mejor gobernanza y al desarrollo de las comunidades (Banco Mundial, 2010).

En Finlandia, el sistema educativo está descentralizado y las escuelas gozan de una gran autonomía. Esto ha fomentado un enfoque de liderazgo pedagógico compartido, donde los directores escolares, junto con los docentes y la comunidad educativa, toman decisiones conjuntas sobre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje (Saarivirta & Kumpulainen, 2016). Esta distribución del liderazgo ha permitido un mayor compromiso y empoderamiento de los docentes, lo que ha contribuido a los excelentes resultados educativos de Finlandia (Özmen, 2016). El liderazgo compartido también ha fomentado la innovación pedagógica y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa (Saarivirta & Kumpulainen, 2016).

En Hong Kong, se ha promovido un enfoque de liderazgo pedagógico transformacional, donde los líderes educativos inspiran y motivan a los docentes para que se comprometan con la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje (Kwan, 2020). Este estilo de liderazgo se basa en la construcción de una visión compartida, el desarrollo de relaciones de confianza y la

estimulación intelectual de los docentes (Kwan, 2020). Los directores escolares en Hong Kong desempeñan un papel clave en la creación de una cultura de colaboración y aprendizaje profesional, lo que ha contribuido al éxito académico de los estudiantes (Walker & Kwan, 2016).

En Singapur, el liderazgo pedagógico se ha enfocado en promover un aprendizaje de calidad y en desarrollar una cultura centrada en el estudiante (Salleh & Zulkifli, 2019). Los directores escolares asumen un rol activo en la supervisión del currículo, la enseñanza y la evaluación, brindando retroalimentación constructiva a los docentes y fomentando su desarrollo profesional (Salleh & Zulkifli, 2019). Además, se ha puesto énfasis en el uso de datos y evidencias para informar las decisiones pedagógicas y mejorar las prácticas de enseñanza (Ng, 2016). Este enfoque ha contribuido a los excelentes resultados académicos de los estudiantes singapurenses (Salleh & Zulkifli, 2019).

1.1.2. Nacionales.

En el Perú, el liderazgo pedagógico ha sido reconocido como un factor clave para la mejora de la gestión educativa y el logro de aprendizajes de calidad. Según Cervantes (2018), el liderazgo pedagógico implica la capacidad de los directores para orientar, planificar, monitorear y evaluar los procesos pedagógicos en las instituciones educativas. Asimismo, Freire y Miranda (2014) resaltan la importancia de que los directores lideren procesos de cambio y desarrollen una visión compartida con la comunidad educativa.

Sin embargo, diversos estudios han identificado desafíos en el ejercicio del liderazgo pedagógico en el Perú. Por ejemplo, Contreras et al. (2019) encontraron que los directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas administrativas, en detrimento del acompañamiento y monitoreo pedagógico. Además, Cuenca y Huamán (2018) identifican deficiencias en las

capacidades de los directores para el manejo de herramientas pedagógicas y la conducción de procesos de cambio.

Algunos autores han propuesto la implementación de un liderazgo pedagógico distribuido en las instituciones educativas peruanas, donde se fomenta la participación y el involucramiento de los docentes en la toma de decisiones pedagógicas (Coronado et al., 2019). Este enfoque implica que los directores compartan y deleguen responsabilidades de liderazgo con los docentes, promoviendo así el trabajo colaborativo y el empoderamiento del equipo docente (Coronado et al., 2019).

Aguilar et al. (2021) han explorado las potencialidades del liderazgo pedagógico distribuido en el contexto peruano. Sus hallazgos sugieren que este modelo puede contribuir a mejorar el compromiso de los docentes, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, también se han identificado desafíos como la resistencia al cambio, la falta de confianza entre los miembros de la comunidad educativa y las limitaciones en las capacidades de liderazgo de los docentes.

En el contexto actual, donde las tecnologías digitales han cobrado un papel fundamental en la educación, algunos autores han explorado la relación entre el liderazgo pedagógico y la integración efectiva de estas herramientas en las instituciones educativas peruanas (Cuadros et al., 2019).

Cuadros et al. (2019) han destacado la importancia de que los directores lideren procesos de innovación pedagógica y brinden las condiciones necesarias para que los docentes puedan aprovechar las potencialidades de las tecnologías digitales en su práctica docente. Esto implica facilitar la capacitación y desarrollo profesional de los docentes, promover el uso de recursos

digitales para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y fomentar una cultura de colaboración y apertura al cambio.

Sin embargo, los también hallazgos muestran que aún existen dificultades relacionadas con la falta de recursos tecnológicos, la resistencia al cambio y las limitaciones en las competencias digitales de los docentes y directivos (Cuadros et al., 2019).

Por otra parte, la gestión educativa en el Perú ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, impulsada por reformas y políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación y fortalecer la capacidad de gestión de las instituciones educativas. En los años 90, se llevaron a cabo procesos de descentralización y transferencia de responsabilidades a las regiones y municipalidades, lo que generó cambios en la estructura de gestión del sistema educativo peruano (Cuenca, 2013). Estas reformas buscaban acercar la toma de decisiones a las realidades locales y fomentar una mayor participación de las comunidades en la gestión de las escuelas.

Asimismo, se implementan programas de capacitación y formación para directores de instituciones educativas, con el objetivo de desarrollar sus habilidades de liderazgo, gestión y planificación estratégica (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2011). Estos esfuerzos han contribuido a fortalecer el papel de los directores como líderes pedagógicos y administrativos en sus respectivas instituciones. En el ámbito normativo, se han promulgado leyes y reglamentos que establecieron un marco legal para la gestión educativa descentralizada. Por ejemplo, la Ley General de Educación (Ley N° 28044) y su reglamento (DS N° 011-2012-ED) definen las funciones y responsabilidades de los diferentes niveles de gestión educativa, desde el Ministerio de Educación hasta las instituciones educativas (MINEDU, 2003; MINEDU, 2012).

Otro aspecto relevante ha sido el enfoque en la gestión de recursos y el manejo presupuestario. Se han implementado programas de capacitación en gestión presupuestaria y financiera para directores y personal administrativo, con el fin de promover una asignación eficiente de los recursos y una mayor transparencia en el manejo de los fondos (MINEDU, 2015). Además, se han desarrollado herramientas y metodologías para la planificación estratégica y la gestión por resultados en las instituciones educativas, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT) (MINEDU, 2016). Estos instrumentos buscan orientar la gestión de las escuelas hacia el logro de metas y objetivos específicos, alineados con las políticas educativas nacionales y regionales.

En los últimos años, también se ha puesto énfasis en la gestión de la convivencia escolar y la participación de la comunidad educativa. Se han promovido estrategias para prevenir y abordar situaciones de conflicto, violencia y acoso escolar, así como para fomentar una mayor participación de los padres de familia y otros actores relevantes en la toma de decisiones y la gestión de las instituciones educativas (MINEDU, 2018).

1.2. Bases Teóricas.

1.2.1. Teorías de la Educación.

La educación es un sistema muy complejo que afecta a todos los seres humanos y que conlleva a la transformación, primero, del individuo y luego a toda una sociedad. Existen diversos enfoques sobre cómo se concibe la educación sustentados por diferentes teorías educativas. A continuación, se presentan algunas teorías educativas que más se acercan y aportan a la concepción del desarrollo comunal basado en el liderazgo propositivo y la concertación estratégica para mejorar la gestión educativa del docente del área rural.

1.2.1.1. El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica transformadora

La teoría histórico-cultural, desarrollada por Lev Vygotsky y sus colaboradores, ofrece un marco conceptual valioso para comprender el proceso de aprendizaje y desarrollo humano desde una perspectiva sociohistórica y cultural (Chávez, 2015). Este enfoque sostiene que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo están profundamente influenciados por el contexto sociocultural en el que el individuo se desenvuelve y por las interacciones sociales que experimenta (Vygotsky, 1978).

Uno de los conceptos fundamentales de la teoría de Vygotsky es la "zona de desarrollo próximo" (ZDP), que se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo real del individuo y su nivel potencial de desarrollo con la guía y el apoyo de otros. más capaces (Vygotsky, 1978). Esta idea resalta la importancia del andamiaje y la colaboración en el proceso de aprendizaje, donde el docente o compañeros más avanzados proporcionan el apoyo necesario para que el estudiante pueda avanzar en su desarrollo (Chávez, 2015).

Otro concepto clave es la "mediación semiótica", que describe cómo los seres humanos utilizan herramientas culturales (como el lenguaje, los símbolos, las tecnologías) para mediar y transformar su relación con el mundo (Vygotsky, 1978). Esto implica que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo están estrechamente vinculados con la adquisición y el uso de estas herramientas culturales en contextos sociales específicos (Moll, 2014).

Basándose en estas ideas, el enfoque histórico-cultural ofrece una perspectiva pedagógica transformadora que reconoce la naturaleza sociocultural del aprendizaje y enfatiza la importancia de crear entornos educativos ricos en interacciones y herramientas culturales que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes (Moll, 2014). Esto implica diseñar prácticas pedagógicas que

valoren y aprovechen los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, que fomenten la colaboración y el diálogo, y que utilicen herramientas y recursos culturalmente relevantes para mediar el aprendizaje (Chávez, 2015).

Algunos autores han explorado la aplicación del enfoque histórico-cultural en contextos educativos específicos, proponiendo estrategias y enfoques pedagógicos alineados con estos principios. Por ejemplo, Moll (2014) ha trabajado en el desarrollo de la "pedagogía de fondos de conocimiento", que busca aprovechar los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquieren en sus comunidades y entornos culturales como recursos valiosos para el aprendizaje en el aula.

En resumen, el enfoque histórico-cultural de Vygotsky y sus colaboradores ofrece una base sólida para una concepción pedagógica transformadora que reconoce la naturaleza sociocultural del aprendizaje y el desarrollo humano. Al enfatizar la importancia de las interacciones sociales, la mediación semiótica y el aprovechamiento de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, este enfoque propone prácticas pedagógicas que promueven el desarrollo integral de los estudiantes y valoran la diversidad cultural en el aula.

1.2.1.2. La pedagogía liberadora

La pedagogía liberada tiene sus raíces en el pensamiento crítico y revolucionario del educador brasileño Paulo Freire, cuyas obras han ejercido una influencia transformadora en las teorías y prácticas educativas en todo el mundo. Freire (1970/2005) concibió la educación como un acto político y una herramienta para la liberación de los oprimidos, rechazando la "educación bancaria" que considera a los estudiantes como recipientes vacíos que deben ser llenados con conocimientos por parte de los docentes.

En su lugar, Freire propuso una "educación problematizadora" basada en el diálogo y la reflexión crítica, que reconoce a los estudiantes como sujetos activos en el proceso de aprendizaje y transformación de su realidad (Freire, 1970/2005). Esta pedagogía liberada busca desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes, alentándolos a cuestionar las estructuras opresivas ya actuar como agentes de cambio en sus comunidades.

Un concepto fundamental en el pensamiento de Freire es la "concientización" (conscientização), que se refiere al proceso de tomar conciencia crítica de la realidad opresiva y desarrollar una comprensión más profunda de las fuerzas sociales, políticas y económicas que moldean la vida de los individuos y las comunidades (Freire, 1970/2005). La concientización implica una praxis, una acción y reflexión constante sobre el mundo con el objetivo de transformarlo.

Freire también enfatizó la importancia del diálogo como práctica pedagógica liberada. El diálogo no es simplemente una técnica de enseñanza, sino una forma de relación horizontal entre educadores y estudiantes que promueve la confianza, la esperanza y el amor como fuerzas motrices del aprendizaje (Freire, 1970/2005). Mediante el diálogo, los participantes se involucran en un proceso de co-investigación y co-creación de conocimientos, desafiando la relación tradicional de poder entre docentes y estudiantes.

Estos principios han inspirado a numerosos educadores y teóricos a desarrollar enfoques pedagógicos transformadores que buscan empoderar a los estudiantes, reconociendo su capacidad como agentes de cambio y promoviendo el pensamiento crítico y la acción social. Por ejemplo, Giroux (1988) ha abogado por una pedagogía crítica que desafíe las relaciones de poder y las desigualdades en la sociedad, y que prepare a los estudiantes para ejercer una ciudadanía activa y comprometida.

Otros autores han explorado la aplicación de la pedagogía liberada en contextos específicos, como la educación popular (Núñez, 2005), la educación indígena (Gasché, 2008) y la educación en áreas urbanas marginadas (Souza, 2009). Estas investigaciones destacan la importancia de adaptar los principios de la pedagogía liberada a las realidades culturales y sociales de las comunidades, promoviendo un aprendizaje contextualizado y relevante para la vida de los estudiantes.

En resumen, la pedagogía liberada de Paulo Freire ofrece un marco teórico y práctico transformador que desafía las estructuras opresivas y promueve la concientización, el diálogo y la acción como medios para la liberación de los oprimidos. Esta perspectiva ha inspirado a numerosos educadores y teóricos a desarrollar enfoques pedagógicos críticos y emancipadores que buscan empoderar a los estudiantes y fomentar su participación activa en la transformación de su realidad.

1.2.1.3. Teoría del liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional es un modelo de liderazgo que se enfoca en el desarrollo y empoderamiento de los seguidores, promoviendo cambios significativos en la organización y en los individuos (Bass, 1985). Esta teoría fue propuesta por el psicólogo Bernard M. Bass, quien amplió los trabajos iniciales de James MacGregor Burns sobre el liderazgo transformacional (Burns, 1978).

Bass (1985) identificó cuatro componentes principales del liderazgo transformacional: influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada. La influencia idealizada se refiere al carisma y el respeto que el líder inspira en sus seguidores, convirtiéndose en un modelo a seguir. La motivación inspiradora implica que el líder comunica una visión atractiva y desafiante, motivando a los seguidores a alcanzar metas

ambiciosas. La estimulación intelectual fomenta la creatividad y la innovación, alentando a los seguidores a cuestionar supuestos y buscar soluciones novedosas. Finalmente, la consideración individualizada implica que el líder presta atención a las necesidades individuales de desarrollo y crecimiento de cada seguidor (Bass, 1985).

Esta teoría postula que los líderes transformacionales influyen en sus seguidores de manera positiva, inspirándolos a alcanzar un rendimiento superior ya trascender sus propios intereses por el bien de la organización (Bass & Riggio, 2006). A su vez, los seguidores desarrollan una mayor confianza en sí mismos, mayor compromiso con los objetivos de la organización y una mayor disposición a asumir riesgos y desafíos (Avolio et al., 1991).

En el ámbito educativo, el liderazgo transformacional ha sido ampliamente estudiado y se ha demostrado su impacto positivo en diversos aspectos, como el desempeño de los docentes, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral y el rendimiento académico de los estudiantes (Leithwood & Jantzi, 2006). ; Nguni et al., 2006; Thoonen et al., 2011).

Varios autores han explorado la aplicación del liderazgo transformacional en el contexto escolar. Por ejemplo, Leithwood y Jantzi (2006) identifican seis dimensiones clave del liderazgo transformacional en las escuelas: construir una visión compartida, desarrollar un consenso sobre metas grupales, mantener altas expectativas de desempeño, proporcionar modelos de práctica y valores apropiados, crear una cultura escolar. productiva, y desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones escolares.

Nguni et al. (2006) realizaron un estudio en escuelas primarias de Tanzania y encontraron que el liderazgo transformacional de los directores estaba positivamente relacionado con el compromiso organizacional de los docentes y la satisfacción laboral. Además, los docentes que

percibían a sus directores como líderes transformacionales también mostraban mayores niveles de esfuerzo extra y rendimiento.

Thoonen et al. (2011) examinan el impacto del liderazgo transformacional de los directores en el compromiso laboral de los docentes en escuelas secundarias de Países Bajos. Sus hallazgos sugieren que el liderazgo transformacional influye positivamente en el compromiso de los docentes, y que este efecto está parcialmente mediado por la percepción de los docentes sobre el clima organizacional de la escuela.

En resumen, la teoría del liderazgo transformacional ofrece un marco conceptual valioso para comprender cómo los líderes educativos pueden inspirar y empoderar a sus seguidores (docentes, personales escolares, estudiantes) para lograr cambios significativos en el ámbito educativo. Numerosos estudios han respaldado la importancia del liderazgo transformacional en las escuelas, demostrando su impacto positivo en aspectos como el desempeño docente, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral y el rendimiento académico de los estudiantes.

1.2.1.4. El docente como líder de la comunidad

El papel del docente ha evolucionado más allá de las paredes del aula, convirtiéndose en un agente clave para el desarrollo y el liderazgo comunitario. Los docentes tienen una posición privilegiada para influir positivamente en sus comunidades, ya que son percibidos como figuras de autoridad, conocimiento y confianza (Ingersoll et al., 2019). Sin embargo, para asumir este rol de liderazgo, los docentes deben desarrollar ciertas habilidades y competencias específicas.

Uno de los aspectos fundamentales del liderazgo comunitario docente es la capacidad de establecer relaciones significativas con las familias y los miembros de la comunidad (Ishimaru et al., 2016). Esto implica una comunicación efectiva, empatía y respeto por las diversas culturas y

contextos de los estudiantes y sus familias. Los docentes deben ser capaces de crear puentes entre la escuela y la comunidad, fomentando la participación activa de los padres y otros actores locales en el proceso educativo (Ishimaru et al., 2016).

Otro elemento clave es el compromiso del docente con el desarrollo comunitario y el cambio social (Schafft & Prins, 2009). Esto implica que el docente debe tener una visión más amplia del impacto de su trabajo, más allá del aula, y actuar como un catalizador para el progreso y la transformación de su comunidad. Los docentes pueden asumir roles de liderazgo en diversas iniciativas comunitarias, como programas de alfabetización, proyectos de desarrollo sostenible, actividades culturales, entre otros (Schafft & Prins, 2009).

Además, los docentes deben ser capaces de identificar y aprovechar los recursos y fortalezas existentes en la comunidad (Driscoll & Bava, 2018). Esto implica una profunda comprensión de los contextos locales, las necesidades específicas y los conocimientos y habilidades de los miembros de la comunidad. Al reconocer y aprovechar estos recursos, los docentes pueden diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje más relevantes y significativas, al mismo tiempo que fortalecen los lazos entre la escuela y la comunidad (Driscoll & Bava, 2018).

El liderazgo comunitario docente también implica el desarrollo de habilidades de defensa y promoción de causas (advocacy) en beneficio de los estudiantes y sus familias (Olivos et al., 2017). Los docentes deben ser capaces de identificar y abordar las barreras y desigualdades que enfrentan los estudiantes, y trabajar en conjunto con la comunidad para buscar soluciones y oportunidades que mejoren sus condiciones de vida y sus posibilidades de éxito educativo (Olivos et al., 2017).

Finalmente, los docentes como líderes comunitarios deben ser capaces de fomentar la participación y el empoderamiento de los estudiantes y sus familias (Sánchez et al., 2019). Esto implica crear espacios y oportunidades para que los estudiantes y sus familias puedan expresar sus voces, tomar decisiones y participar activamente en el proceso educativo y en las iniciativas comunitarias (Sánchez et al., 2019).

1.2.1.5. Desarrollo local

El desarrollo local se refiere a un proceso endógeno que busca el progreso y la transformación de una comunidad o territorio específico, aprovechando de manera sostenible sus recursos y potencialidades (Vázquez-Barquero, 2007). Se trata de un enfoque que promueve el empoderamiento y la participación activa de los actores locales en la toma de decisiones y en la implementación de iniciativas para el mejoramiento de sus condiciones de vida (Pike et al., 2006).

Uno de los elementos clave del desarrollo local es el reconocimiento y el aprovechamiento de los recursos endógenos de la comunidad, tanto materiales como inmateriales (Vázquez-Barquero, 2007). Esto implica identificar y valorar los conocimientos tradicionales, las habilidades, las redes sociales, los recursos naturales y culturales, entre otros activos locales, que pueden ser movilizados para impulsar procesos de desarrollo sostenible y con identidad propia (Vázquez-Barquero, 2007).

Otro aspecto fundamental es la participación activa de la comunidad en todas las etapas del proceso de desarrollo (Pike et al., 2006). Esto significa involucrar a los miembros de la comunidad en el diagnóstico de necesidades, la planificación de acciones, la implementación de proyectos y la evaluación de los resultados. Esta participación promueve el empoderamiento de la comunidad,

fortalece su capacidad de autogestión y genera un sentido de apropiación y compromiso con los procesos de desarrollo (Pike et al., 2006).

El desarrollo local también implica la articulación y la colaboración entre diferentes actores e instituciones presentes en el territorio (Vázquez-Barquero, 2007). Esto incluye el gobierno local, las organizaciones comunitarias, las empresas, las instituciones educativas, entre otros. La coordinación y la sinergia entre estos actores permiten aprovechar de manera más eficiente los recursos disponibles, evitar la duplicación de esfuerzos y promover una visión compartida del desarrollo (Vázquez-Barquero, 2007).

Otro aspecto clave es la integración de la dimensión educativa y formativa en los procesos de desarrollo local (Bonaf, 2007). La educación desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas de la comunidad, permitiendo el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que contribuyen al progreso sostenible (Bonaf, 2007). Esto implica una educación contextualizada, que responde a las necesidades y los retos específicos de la comunidad y que fomenta una conciencia crítica y un compromiso con el desarrollo local (Bonaf, 2007).

Finalmente, es importante destacar la importancia de la sostenibilidad en los procesos de desarrollo local (Pike et al., 2006). Esto implica promover un uso responsable y equilibrado de los recursos naturales, preservar el patrimonio cultural y ambiental, y buscar soluciones duraderas que no comprometan las necesidades de las generaciones futuras (Pike et al., 2006).

1.2.1.6. Desarrollo Humano Integral

El desarrollo humano integral es un enfoque holístico que busca promover el crecimiento y la realización plena de las capacidades y potencialidades de los seres humanos en todas sus

dimensiones: físicas, intelectuales, emocionales, sociales, culturales y espirituales (Nussbaum, 2012; Sen, 1999).). Este concepto va más allá del crecimiento económico y la acumulación de riqueza material, centrándose en el bienestar y la calidad de vida de las personas como seres humanos multidimensionales (Sen, 1999).

Uno de los fundamentos teóricos del desarrollo humano integral es el enfoque de las capacidades propuesto por el economista Amartya Sen (1999). Según Sen, el desarrollo debe ser evaluado en términos de las libertades y capacidades que las personas tienen para llevar la vida que valoran y tienen razones para apreciar. Esto implica no solo el acceso a recursos materiales, sino también la expansión de las oportunidades y las libertades sustantivas que las personas disfrutan, como la educación, la salud, la participación política, entre otras (Sen, 1999).

Otro concepto clave es el de las necesidades humanas fundamentales, propuesto por la filósofa Martha Nussbaum (2012). Nussbaum identifica una serie de capacidades humanas centrales que deben ser cultivadas y protegidas por las sociedades para promover el desarrollo humano integral. Estas capacidades incluyen la vida, la salud física, la integridad física, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación, el respeto por otras especies y el control sobre el propio entorno (Nussbaum, 2012) .

Otro aspecto importante es el reconocimiento de la diversidad y la importancia de respetar y valorar las diferentes culturas, tradiciones y cosmovisiones (UNESCO, 2015). El desarrollo humano integral no debe ser impuesto de manera uniforme, sino que debe adaptarse a los contextos locales y las realidades específicas de cada comunidad, valorando sus conocimientos y prácticas tradicionales, al mismo tiempo que se promueven valores universales como la igualdad, la justicia y el respeto por los derechos humanos (UNESCO, 2015).

La educación desempeña un papel fundamental en el desarrollo humano integral, ya que es el medio por el cual se cultivan y fortalecen las capacidades y potencialidades de los individuos (Delors et al., 1996). La educación debe ser concebida de manera holística, no solo enfocada en la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas, sino también en el desarrollo de valores éticos, el respeto por la diversidad, la creatividad, la capacidad de resolver problemas y la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar colectivo (Delors et al., 1996).

Finalmente, es importante destacar que el desarrollo humano integral no es un proceso individual, sino que requiere de la participación y el compromiso de las comunidades, las organizaciones y los gobiernos (Sen, 1999). Las políticas públicas y las instituciones deben estar orientadas a crear entornos propicios para el desarrollo de las capacidades humanas y la expansión de las libertades sustantivas, promoviendo la equidad, la inclusión y la sostenibilidad (Sen, 1999; UNESCO, 2015).

1.2.1.6. Concertación: proceso largo, espacio e instrumento

La concertación es un proceso de diálogo, negociación y construcción de consensos entre diversos actores sociales, económicos y políticos con el objetivo de alcanzar acuerdos duraderos y soluciones compartidas a problemas complejos (Acuña & Tommasi, 2000; Rodríguez, 2005). Este enfoque se fundamenta en la idea de que los desafíos del desarrollo y el cambio social no pueden ser abordados de manera unilateral, sino que requieren de la participación y el compromiso de múltiples partes aceptables (Rodríguez, 2005).

Varios autores han destacado que la concertación es un "proceso largo" que implica el establecimiento de relaciones de confianza y colaboración a lo largo del tiempo (Acuña & Tommasi, 2000; Rodríguez, 2005). Esto significa que los actores involucrados deben estar

dispuestos a mantener un diálogo permanente, con una visión de largo plazo, ya construir acuerdos que trasciendan los intereses inmediatos o las coyunturas políticas específicas (Acuña & Tommasi, 2000).

La concertación también se entiende como un "espacio" en el que se encuentran y se interrelacionan los diferentes actores (Rodríguez, 2005). Este espacio debe ser inclusivo y garantizar la participación equitativa de todos los grupos y sectores relevantes, evitando la exclusión o la marginación de voces importantes (Rodríguez, 2005). Este espacio debe registrarse por reglas y procedimientos claros que permitan una interacción constructiva y el respeto mutuo entre los participantes (Rodríguez, 2005).

Además, la concertación se concibe como un "instrumento" para la resolución de conflictos, la gestión de tensiones y la construcción de acuerdos sostenibles (Acuña & Tommasi, 2000; Rodríguez, 2005). Mediante el diálogo y la negociación, los actores pueden identificar intereses comunes, encontrar puntos de convergencia y desarrollar soluciones creativas que satisfagan las necesidades de todas las partes involucradas (Acuña & Tommasi, 2000).

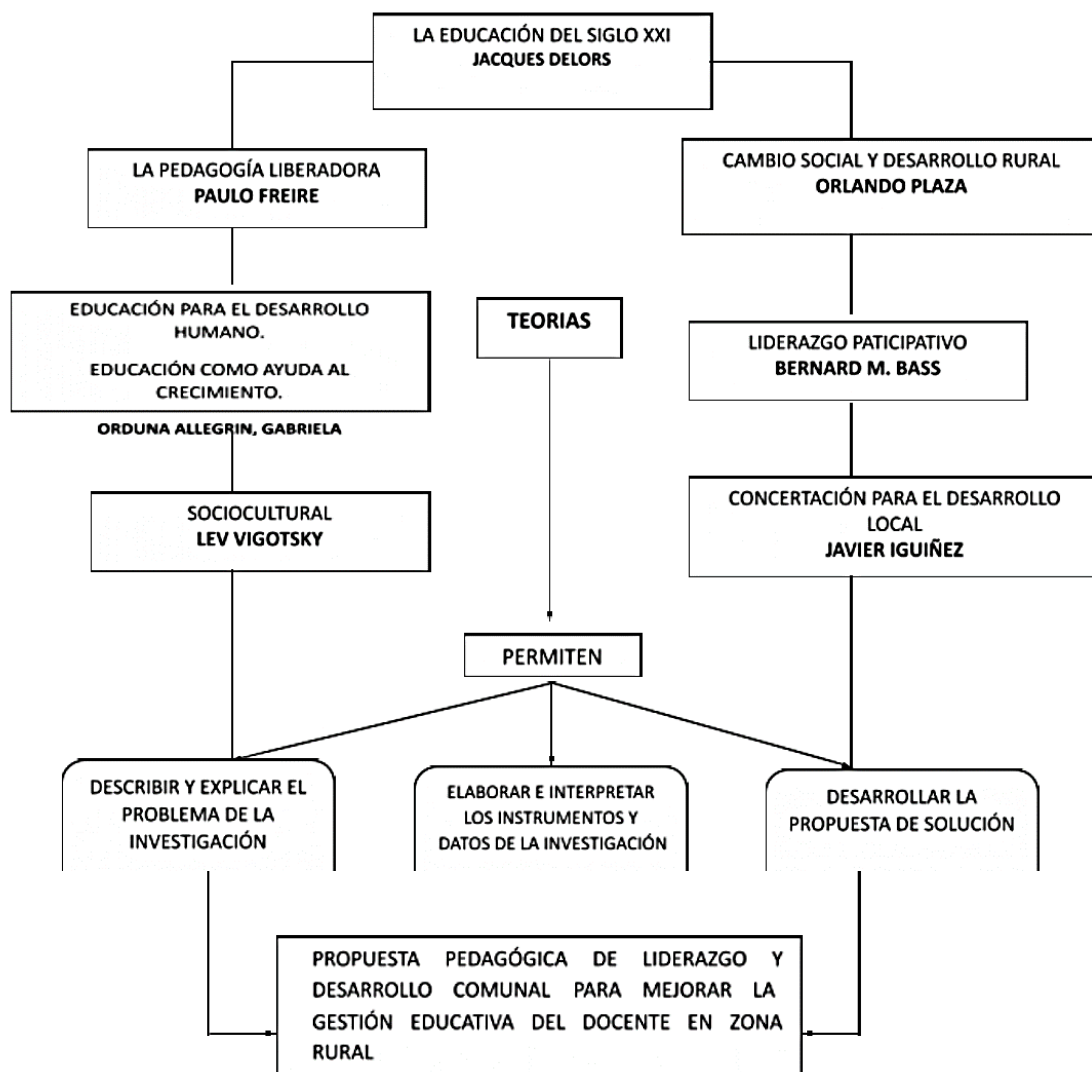
En el ámbito educativo, la concertación ha sido explorada como un enfoque para la formulación y la implementación de políticas y reformas (Cuenca, 2003; Cuenca et al., 2010). La complejidad de los desafíos educativos y la diversidad de actores involucrados (autoridades, docentes, estudiantes, padres de familia, organizaciones de la sociedad civil) requieren de mecanismos de concertación que permitan la construcción de consensos y el compromiso de todos los sectores (Cuenca, 2003).

Algunos autores han analizado experiencias concretas de concertación en el ámbito educativo, tanto a nivel nacional como local (Cuenca et al., 2010; Rodríguez, 2005). Estos estudios

han destacado los desafíos y las oportunidades que ofrece este enfoque, así como las condiciones necesarias para su éxito, como la voluntad política, la capacidad de liderazgo, la apertura al diálogo, la transparencia y la participación efectiva de los diferentes actores (Cuenca). et al., 2010; Rodríguez, 2005).

Figura 1

Esquema de las bases teóricas



1.3. Definición de términos básicos

1.3.1. Propuesta pedagógica

Consiste en un planteamiento teórico-práctico que orienta el proceso educativo hacia determinados fines y objetivos (Miranda, 2019). En otras palabras, es un modelo sobre cómo enseñar ciertos contenidos curriculares de manera efectiva para promover aprendizajes significativos. Toda propuesta pedagógica requiere fundamentarse en principios filosóficos, psicológicos, sociológicos y antropológicos que definen la orientación educativa que se quiere impulsar. Asimismo, debe especificar componentes esenciales como las metas y contenidos de aprendizaje, las formas de relacionarse entre estudiantes y docentes, las actividades y tareas académicas, los recursos didácticos, las estrategias de enseñanza y evaluación, y la organización espaciotemporal (Fierro et al., 2010).

1.3.2. Desarrollo comunal

Proceso de promover el progreso económico, social, ambiental y cultural de las comunidades locales, con un énfasis en la participación activa de sus miembros (Christenson & Robinson, 1980). Desde la educación, el desarrollo comunal busca vincular los aprendizajes escolares con las necesidades y potencialidades de la comunidad, para contribuir en su empoderamiento y transformación positiva. Ejemplos de ello son proyectos ambientales, campañas de alfabetización de adultos, rescate de tradiciones culturales locales, mejoramiento de espacios públicos, microemprendimientos productivos, entre otros (Jennings et al., 2005).

1.3.3. Gestión educativa

Se enfoca en organizar y administrar óptimamente los recursos humanos, financieros, físicos, informativos, tecnológicos y de tiempo de instituciones educativas, con el propósito de

potenciar los procesos pedagógicos, de enseñanza-aprendizaje y formativos (Pozner, 2000). Coordinar estos diversos factores permite crear ambientes propicios para enseñar y aprender, además de construir comunidades educativas orientadas hacia una visión y objetivos compartidos (Frigerio et al., 1992). Por ello, la gestión educativa es clave para el buen funcionamiento de escuelas, colegios e institutos y para conseguir los logros académicos que estas se proponen. Asimismo, la gestión educativa incluye el monitoreo y evaluación de cómo se organizan y utilizan los recursos mencionados (Gairín & Castro, 2010).

CAPÍTULO II: MÉTODOS Y MATERIALES

2.1. Datos Preliminares.

Como todo trabajo de investigación se partió de la observación y reflexión acerca del proceso de la práctica docente en el área rural de la provincia de San Ignacio, en el departamento de Cajamarca. Se identificó el problema definido como deficiencias en la gestión educativa del docente de zona rural. Problema que se manifiesta en las limitaciones que presentan para ejercer su capacidad de liderazgo y en la participación social; también en el momento de demostrar sus cualidades del líder y en el ejercicio de las características de un líder efectivo; y como es natural trae como consecuencias ineffectividad de sus modos de actuación, incapacidad para la convocatoria social y postergación permanente de la solución de los problemas educativos en la comunidad. Teniendo en cuenta este problema se planteó como objetivo diseñar un programa de desarrollo comunal fundamentada en las teorías de la educación y el liderazgo. Luego se planteó la hipótesis de investigación y posteriormente se aplicaron los instrumentos de recolección de datos concernientes a una encuesta dirigida a los Padres de Familia de la zona rural del distrito de San Ignacio, pertenecientes a la red Alfonso Ugarte.

La tipología del trabajo es la denominada mixta: significa que los métodos empleados son cualitativo-cuantitativo. Lo cualitativo ha estado presente por el trabajo de entrevistas, descripción, análisis, reflexión y explicación de los resultados de la investigación. Se hace uso de la investigación cuantitativa tanto al procesar la información como bien al tabular la información del cuestionario sobre acciones realizadas de desarrollo comunal, liderazgo y concertación estratégica.

2.2 Tipo de investigación.

La presente investigación es de tipo propositivo, la cual se caracteriza por partir de un diagnóstico y en ese sentido, se fijan o determinan metas y se diseñan estrategias para lograrlas.

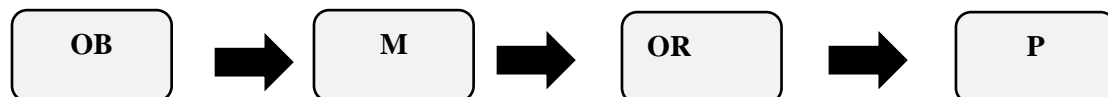
2.3 Enfoques de la investigación.

La investigación tiene un enfoque cuantitativo – cualitativo

- Enfoque cuantitativo: Se recopilaron datos primarios, se evaluaron en magnitudes numéricas, se aplicaron y se procesaron cuantitativamente utilizando guías de observación.
- Enfoque cualitativo: Este método se orienta hacia la calidad y la riqueza de la información recopilada.

2.4 Diseño de hipótesis.

La investigación sigue el siguiente diseño de contrastación de hipótesis.



2.5 Población, muestra.

2.5.1 Población.

La población en estudio está conformada por los docentes y padres de familia de las instituciones educativas de la zona rural del distrito de San Ignacio en la región Cajamarca.

2.5.2 Muestra.

La muestra estuvo conformada por los docentes y padres de familia de la Red Educativa Alfonso Ugarte, específicamente el test se le aplicó a 48 padres de familia. Para la selección de la muestra de estudio, se empleó el muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que no se necesitó alguna fórmula estadística para seleccionar a los estudiantes, siempre fue por criterio propio en el estudio científico.

2.6 Métodos.

Como se ha manifestado líneas arriba el grupo humano observado son los docentes y Padres de Familia de la Red Educativa Alfonso Ugarte y, se trata de conseguir un profesor que sea capaz de ayudar a transformar las deficiencias vistas en el trabajo cotidiano de la relación Escuela – Comunidad, a un estado de cosas que vaya con el desarrollo de la posmodernidad; significa lograr un ciudadano que tenga consciencia de su realidad humana, social, moral, espiritual, económica; es decir, que tenga consciencia que la vida no es la cotidianidad sino que va más allá; que se necesita de un Proyecto de Vida Social a partir de las individualidades.

En este sentido, se le ha preguntado a los Padres de Familia (48) de la Red sobre lo que un docente líder en una zona rural debe hacer. Las respuestas han sido procesadas estadísticamente y, esos resultados han permitido elaborar una Propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal que se presenta más adelante.

- **Método histórico.** Permitió el conocimiento del proceso que corresponde a las distintas etapas del objeto de estudio en su sucesión cronológica, Para conocer la evolución y desarrollo del objeto estudiado en la investigación se hace necesario revelar su historia, las

etapas principales de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales. Mediante el método histórico se analiza la trayectoria concreta de la teoría, su condicionamiento a los diferentes períodos de la historia, mirada esencial que se desarrolla en este capítulo.

- **Método sistémico.** Para modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos. Esas relaciones determinaron, por un lado, la estructura del objeto; y, por otro su dinámica, fundamentalmente, determinadas en la Matriz de la Investigación.
- **Método sintético.** Es un proceso utilizado mediante el cual se relacionan hechos aparentemente aislados. Esto consiste en la reunión racional de varios elementos dispersos en una nueva totalidad, se presenta más en el planteamiento de la hipótesis.
- **Método lógico.** Permitió la observación de las variables estudiadas, la elaboración de la Matriz de relaciones lógicas, problema, objeto de estudio, objetivo general, campo de acción, hipótesis, tareas (objetivos específicos), formulación de conclusiones.
- **Método dialéctico:** Para explicar las leyes que rigen las estructuras económicas y sociales, sus correspondientes superestructuras y el desarrollo histórico del contexto, en el que se desarrolla la investigación.

2.7 Técnicas e instrumentos.

2.7.1 Entrevista.

Este procedimiento es altamente valioso y útil para recabar informaciones actualizadas que probablemente no están disponibles en las publicaciones escritas; permite la búsqueda de

soluciones puntuales en el ámbito escolar, familiar, laboral, científico, periodístico, etc. Para esto se necesita del Cuadernillo de preguntas que permitió recoger y registrar los datos.

2.7.2 Test.

El objetivo es medir la cuestión concreta del individuo, dependiendo de qué tipo sea el test, se va a valorar, normalmente el estado en que esta la persona relacionada con su personalidad, amor, concentración, habilidades, aptitudes, entre otros.

2.8 Procesamiento y análisis de datos.

Para el análisis de los datos se dieron los siguientes pasos:

- **Seriación:** Se ordenan los instrumentos de recolección de datos.
- **Codificación:** Se codifican de acuerdo al objeto de estudio. Consiste en darle un número a cada uno de los instrumentos.
- **Tabulación:** Aplicados los instrumentos se procede a realizar la tabulación, empleando la escala numeral. Se tabulará cada uno de los instrumentos aplicados por separado.
- **Elaboración de cuadros:** Los instrumentos tabulados nos permitirán elaborar cuadros o tablas por cada uno de los instrumentos. Los cuadros o Tablas elaboradas nos permiten realizar un análisis e interpretación de los datos recogidos y así poder comprobar la hipótesis de estudio planteada.

Asimismo, para el procesamiento de datos se utilizó el software EXCEL con el fin de recolectar datos numéricos y crear cuadros estadísticos que mostraran el análisis cuantitativo de las encuestas. Tras la posterior administración de las encuestas.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Resultados.

Tabla 1

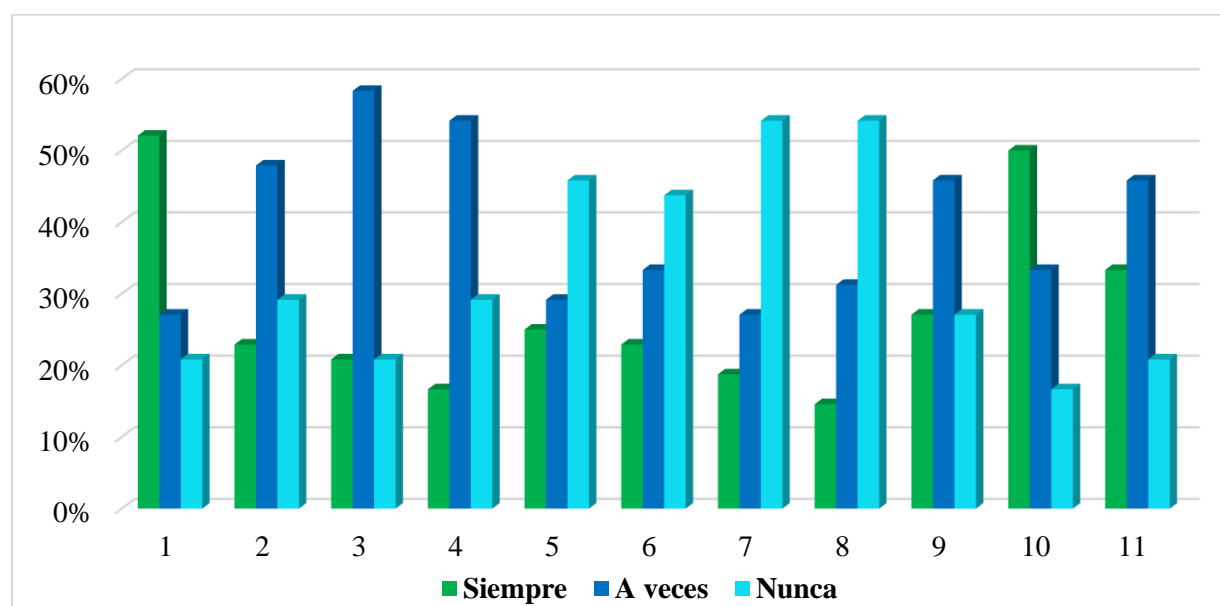
Indicador: Características de un líder efectivo

N°	Observaciones a sub-índices	CRITERIOS					
		Siempre		A veces		Nunca	
		N°	%	N°	%	N°	%
1	Usa el poder que tiene con responsabilidad y respeto por los integrantes de la comunidad.	12	25%	26	54%	10	21%
2	Asume el comportamiento de un servidor de la comunidad y de la institución y no como el dueño o el amo de ella.	9	19%	24	50%	15	31%
3	Usa con eficiencia las funciones de un administrador: planifica, organiza, ejecuta y evalúa.	10	21%	28	58%	10	21%
4	Tiene una clara visión de futuro y es capaz de transmitirla a los demás.	10	21%	12	25%	26	54%
5	Mantiene una dirección clara para acercarse a la misión de su organización o grupo.	14	29%	15	31%	19	40%
6	Sabe guiar y motivar a los otros en función de la misión y sus objetivos.	13	27%	23	48%	12	25%
7	Tiene iniciativa y estimula a que los demás también ejerzan la suya.	24	50%	15	31%	9	19%

8	Expresa una continua disposición al diálogo y la concertación.	21	44%	16	33%	11	23%
	Utiliza una serie de habilidades de comunicación que favorecen la integración, el trabajo de equipo						
9	y la identificación con las metas del grupo o de la organización, así como la responsabilidad y la autorregulación.	16	33%	20	42%	12	25%
Total, Padres de familia.							48
Fuente: 48 Padres de Familia del Distrito de San Ignacio							

Figura 2

Resultados de las características de un líder efectivo



De acuerdo a la ficha de observación que se realizó a 48 padres de familia del distrito de San Ignacio en el departamento de Cajamarca con relación al indicador “Características de un líder efectivo” se pudieron obtener los siguientes porcentajes como resultado:

Para el ítem “Usa el poder que tiene con responsabilidad y respeto por los integrantes de la comunidad” se observó que el 25.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en

cuestión, el 54.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 21.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Asume el comportamiento de un servidor de la comunidad y de la institución y no como el dueño o el amo de ella” se observó que el 19.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 50.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 31.00% de los 48 padres de familia.

Para el ítem “Usa con eficiencia las funciones de un administrador: planifica, organiza, ejecuta y evalúa” se observó que el 21.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 58.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 21.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Tiene una clara visión de futuro y es capaz de transmitirla a los demás” se observó que el 21.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 25.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 54.00% de los 48 padres de familia.

En el ítem “Mantiene una dirección clara para acercarse a la misión de su organización o grupo” se observó que el 29.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 31.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 40.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Sabe guiar y motivar a los otros en función de la misión y sus objetivos” se observó que el 27.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en

cuestión, el 48.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 25.00% de los 48 padres de familia.

En el ítem “Tiene iniciativa y estimula a que los demás también ejerzan la suya” se observó que el 50.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 31.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 19.00% de los 48 padres de familia.

Para el ítem “Expresa una continua disposición al diálogo y la concertación” se observó que el 44.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 33.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 23.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Utiliza una serie de habilidades de comunicación que favorecen la integración, el trabajo de equipo y la identificación con las metas del grupo o de la organización, así como la responsabilidad y la autorregulación.” se observó que el 33.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 42.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 25.00% de los 48 padres de familia.

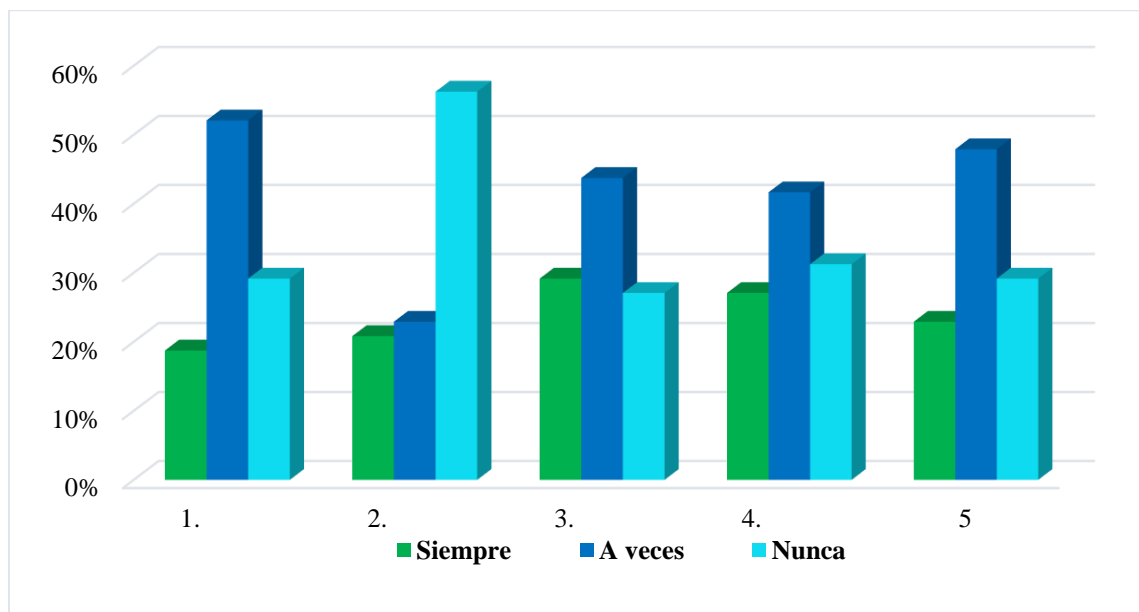
Tabla 2*Indicador: Cualidades del liderazgo*

N°	Observaciones a sub-índices	Siempre		A veces		Nunca	
		N°	%	N°	%	N°	%
1.	Responde de manera innovadora a las oportunidades del presente	9	19%	25	52%	14	29%
2.	Es optimista tiene grandes expectativas de que en general las cosas saldrán bien, pese a las condiciones difíciles del entorno, a los contratiempos.	10	21%	11	23%	27	56%
3.	Ejerce su capacidad de crítica de manera inteligente, dándose cuenta de las emociones de los demás, desterrando críticas supuestamente “útiles” que dañan las relaciones.	14	29%	21	44%	13	27%
4.	Reconoce que tiene limitaciones, que en cada momento necesita aprender cosas nuevas. Por ejemplo, que la experiencia, los errores y los demás le pueden enseñar	13	27%	20	42%	15	31%
5	Demuestra tener capacidad de autocontrol y resistencia emocional ante situaciones o relaciones adversas, hostiles o tencionantes, reaccionando con la voluntad de proseguir con los objetivos trazados sin perder la medida y la ecuanimidad	11	23%	23	48%	14	29%
Total, Padres de familia.		48					

Fuente: 48 Padres de Familia del Distrito de San Ignacio

Figura 3

Cualidades de liderazgo



De acuerdo a la ficha de observación que se realizó a 48 padres de familia del distrito de San Ignacio en el departamento de Cajamarca con relación al indicador “Cualidades del liderazgo” se pudieron obtener los siguientes porcentajes como resultado:

Con respecto al ítem “Responde de manera innovadora a las oportunidades del presente” se observó que el 19.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 52.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 29.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Es optimista tiene grandes expectativas de que en general las cosas saldrán bien, pese a las condiciones difíciles del entorno, a los contratiempos” se observó que el 21.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 23.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 56.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Ejerce su capacidad de crítica de manera inteligente, dándose cuenta de las emociones de los demás, desterrando críticas supuestamente “útiles” que dañan las relaciones” se observó que el 29.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 44.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 27.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Reconoce que tiene limitaciones, que en cada momento necesita aprender cosas nuevas. Por ejemplo, que la experiencia, los errores y los demás le pueden enseñar” se observó que el 27.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 42.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 31.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Demuestra tener capacidad de autocontrol y resistencia emocional ante situaciones o relaciones adversas, hostiles o tencionantes, reaccionando con la voluntad de proseguir con los objetivos trazados sin perder la mesura y la ecuanimidad” se observó que el 23.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 48.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 29.00% de los 48 padres de familia.

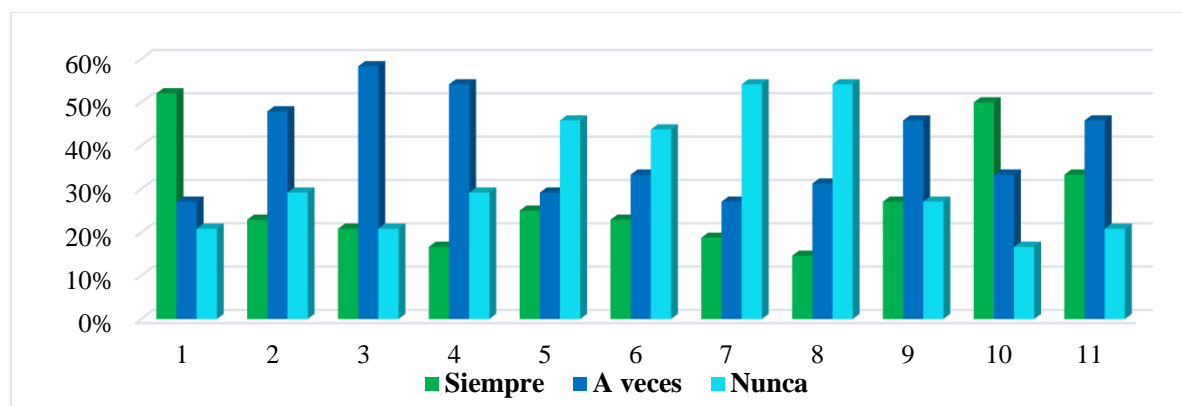
Tabla 3*Indicador: Liderazgo y participación social*

N°	Observaciones a sub-índices	Siempre		A veces		Nunca	
		N°	%	N°	%	N°	%
1	Entiende el liderazgo como una capacidad de servicio hacia la comunidad.	25	52%	13	27%	10	21%
2	Demuestra que el líder sirve, antes que nada: que parte del sentimiento natural de querer servir, de querer ser útil, antes que nada.	11	23%	23	48%	14	29%
3	Comprende que el liderazgo es un catalizador del aumento de la participación de las personas en el diseño de los procesos del desarrollo local	10	21%	28	58%	10	21%
4	Comprende a la participación como una expresión colectiva de la suma de los diversos intereses individuales, motivados a actuar colectivamente por necesidades que no pueden satisfacer de manera individual.	8	17%	26	54%	14	29%
5	Entiende que las personas pueden actuar individualmente para satisfacer sus necesidades de alimentación, salud, educación, recreaciones ambientales; pero, para actuar en acciones políticas, necesitan cooperar con los demás.	12	25%	14	29%	22	46%
6	Entiende la participación como una manera de incluir a la población en las políticas sociales, con el supuesto de que la gente no es muy consciente de sus necesidades y ni tiene los medios personales para satisfacerlas.	11	23%	16	33%	21	44%
7	Entiende la participación como una movilización colectiva y organizada, donde las personas son conscientes de sus problemas y necesidades percibiendo que tienen capacidad para influir en el	9	19%	13	27%	26	54%

	desarrollo local, y con ello, el cambio de sus condiciones de vida.					
8	Entiende que la participación se basa en el reconocimiento de las personas para labrar su propio futuro, pero no a partir de intereses individuales, sino como acción colectiva con poder de cambio social.	7	15%	15	31%	26 54%
9	Transmite a la comunidad la fuerza de sus ideas y la búsqueda conjunta de una sociedad de justicia, equidad e igualdad de oportunidades.	13	27%	22	46%	13 27%
10	Siempre demuestra que es un convencido que es el maestro la lumbrera que enciende la antorcha del desarrollo sobre todo en los lugares más inhóspitos de nuestra patria, ahí donde la voluntad, la inteligencia y la participación ciudadana son promotoras de la transformación.	24	50%	16	33%	8 17%
11	Entiende que el líder encarna una cultura popular la cual tiene que saber utilizar para lograr un propósito colectivo. “La cultura, como la riqueza, es fecunda cuando se pone al servicio del hombre”.	16	33%	22	46%	10 21%
Total, Padres de familia.						48
Fuente: 48 Padres de Familia del Distrito de San Ignacio						

Figura 4

Liderazgo y participación social



De acuerdo a la ficha de observación que se realizó a 48 padres de familia del distrito de San Ignacio en el departamento de Cajamarca con relación al indicador “Liderazgo y participación social” se pudieron obtener los siguientes porcentajes como resultado:

Con respecto al ítem “Entiende el liderazgo como una capacidad de servicio hacia la comunidad” se observó que el 53.02% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 27.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 21.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Demuestra que el líder sirve, antes que nada: que parte del sentimiento natural de querer servir, de querer ser útil antes que nada” se observó que el 23.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 48.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 29.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Comprende que el liderazgo es un catalizador del aumento de la participación de las personas en el diseño de los procesos del desarrollo local” se observó que el 21.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 58.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 21.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Comprende a la participación como una expresión colectiva de la suma de los diversos intereses individuales, motivados a actuar colectivamente por necesidades que no pueden satisfacer de manera individual” se observó que el 17.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 54.00% de los 48 padres de familia observó que

“A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 29.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Entiende que las personas pueden actuar individualmente para satisfacer sus necesidades de alimentación, salud, educación, recreaciones ambientales; pero, para actuar en acciones políticas, necesitan cooperar con los demás” se observó que el 25.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 29.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 46.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Entiende la participación como una manera de incluir a la población en las políticas sociales, con el supuesto de que la gente no es muy consciente de sus necesidades y ni tiene los medios personales para satisfacerlas” se observó que el 23.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 33.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 44.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Entiende la participación como una movilización colectiva y organizada, donde las personas son conscientes de sus problemas y necesidades percibiendo que tienen capacidad para influir en el desarrollo local, y con ello, el cambio de sus condiciones de vida” se observó que el 19.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 27.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 54.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Entiende que la participación se basa en el reconocimiento de las personas para labrar su propio futuro, pero no a partir de intereses individuales, sino como acción

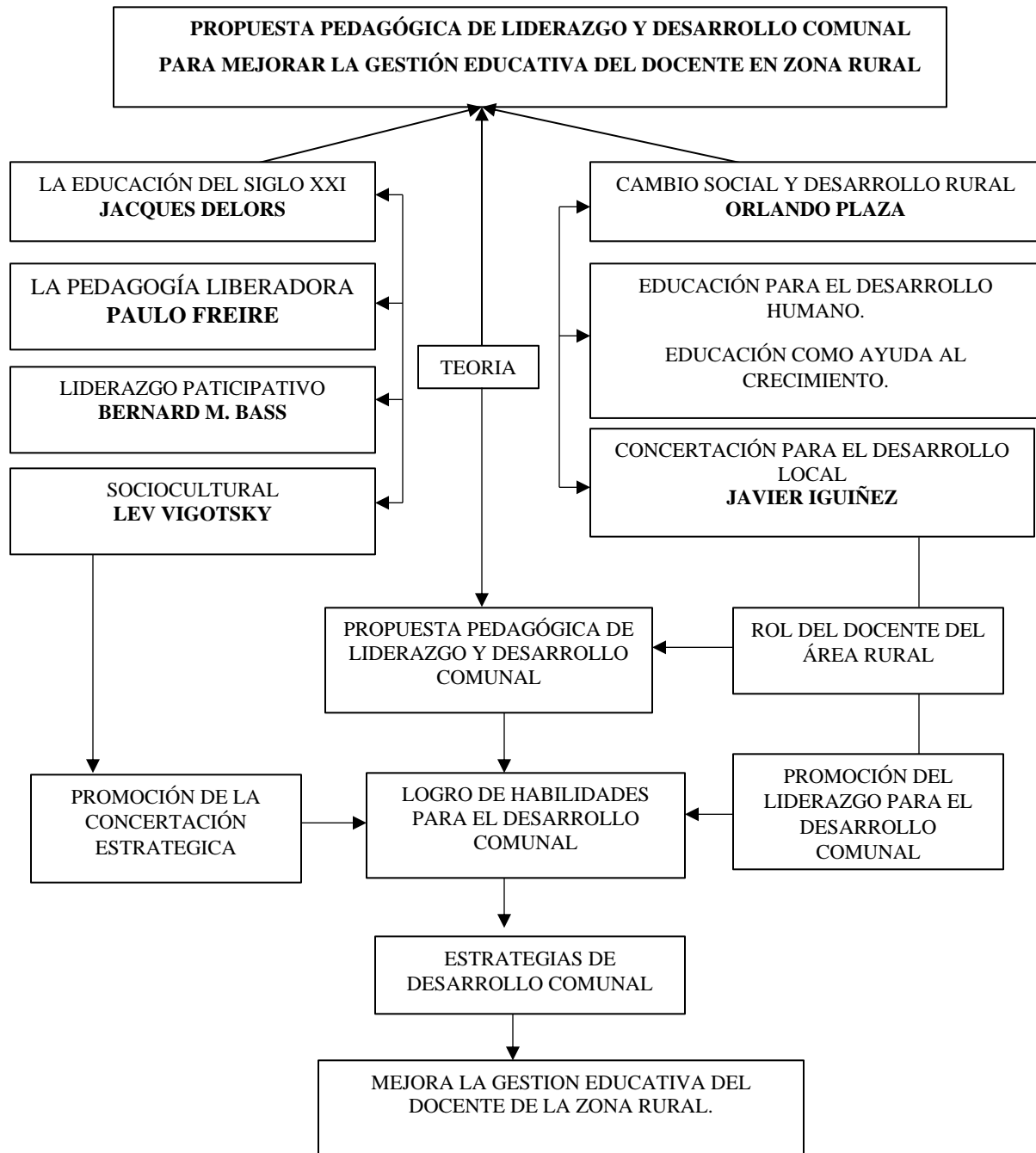
colectiva con poder de cambio social” se observó que el 15.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 31.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 54.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Transmite a la comunidad la fuerza de sus ideas y la búsqueda conjunta de una sociedad de justicia, equidad e igualdad de oportunidades” se observó que el 27.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 46.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 27.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Siempre demuestra que es un convencido que es el maestro la lumbrera que enciende la antorcha del desarrollo sobre todo en los lugares más inhóspitos de nuestra patria, ahí donde la voluntad, la inteligencia y la participación ciudadana son promotoras de la transformación” se observó que el 50.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 33.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 17.00% de los 48 padres de familia.

Con respecto al ítem “Entiende que el líder encarna una cultura popular la cual tiene que saber utilizar para lograr un propósito colectivo. “La cultura, como la riqueza, es fecunda cuando se pone al servicio del hombre” se observó que el 33.00% de los 48 padres de familia “Siempre” realizan el ítem en cuestión, el 46.00% de los 48 padres de familia observó que “A veces” realizan el ítem en cuestión, mientras que “Nunca” obtuvo un 21.00% de los 48 padres de familia.

3.2. Modelo Teórico.



3.3. Propuesta.

3.3.1. Presentación.

La propuesta está dirigida a los maestros del área rural del distrito de San Ignacio, orientada a lograr una gestión educativa eficiente a través del desarrollo de habilidades de liderazgo y de habilidades para el desarrollo comunal que permita empoderar al maestro y convertirlo en la persona promotora del desarrollo de la comunidad. Considera al docente como el artífice de los procesos de desarrollo, de ahí que proponga una relación estrecha entre la comunidad y la escuela, buscando siempre que su rol de educador, conductor y transformador, trascienda los claustros escolares. Se caracteriza por la forma como se identifica el docente con la comunidad en la que labora, por la promoción de la organización, la toma de conciencia de la realidad en la que se encuentra la comunidad y sobre todo por la capacidad propositiva para lograr consensos y concertadamente trabajar por el bien social. Las estrategias del programa que seguidamente se proponen, permiten la participación activa del docente, los Padres de Familia, las autoridades y la comunidad en general en acciones de desarrollo local.

3.3.2 Fundamentación.

El desarrollo comunal se interesa por la mejora en la calidad de vida, partiendo desde el entorno escolar, haciendo que el niño o adolescente se apropie de actitudes y habilidades propositivas con la finalidad que pueda ser agente de cambio en el futuro o cuando este tenga la oportunidad de representar los intereses de su comuna. Este interés está reflejado en “la teoría de la educación para el desarrollo humano, educación como ayuda al crecimiento” de Orduna Allegrin y Naval Durán. Sólo la *educación para el desarrollo* es medio adecuado para lograr que las personas progresen. En este sentido, es necesario hacer unas precisiones. En primer lugar, toda

persona, tiene capacidad de y derecho a participar en su propio desarrollo y en el de su comunidad. En segundo lugar, la lucha contra la pobreza, o lo que es lo mismo, la participación de las personas en su proceso de desarrollo se hace en su contexto más inmediato, en su ámbito comunitario. Y, en tercer lugar, el desarrollo es asumido generalmente por los adultos, tanto a nivel comunitario como local; sin embargo, para garantizar su continuidad en el tiempo resulta imprescindible que estos adultos capaciten a los niños como actores del futuro. O, dicho en palabras de la UNICEF:

El desarrollo comunal basado en las teorías del liderazgo propositivo y la concertación estratégica permite el quiebre de una práctica educativa rutinaria y conformista generando una conciencia liberadora capaz de transformar las estructuras mentales haciendo que esa convivencia rígida, inflexible, dogmática e insensible, se vuelva una estructura dinámica ágil, sensible y dialéctica que posibilite una acción transformadora del hombre, acción esta que se siente respaldada por la teoría de la pedagogía liberadora de Freire.

El programa de desarrollo comunal basado en las teorías del liderazgo participativo y la concertación estratégica buscan el logro de la excelencia humana específicamente la excelencia de la gestión educativa del docente para lograr la formación y transformación integral de los actores locales y la comunidad en general. Este objetivo encuentra su fundamento directo en la concepción educativa que plantea el informe Delors (1996) respecto a los cuatro pilares de la educación.

3.3.3 Objetivos de la propuesta.

- Contribuir al mejoramiento de la gestión educativa del docente a través de la reflexión y la participación activa en el proceso de desarrollo comunal.
- Construir una visión integradora del desarrollo local, que supere los aspectos económicos e incorpore aspectos sociales y culturales, valorando el papel del territorio en dicho desarrollo.
- Lograr que el docente tome conciencia del rol protagónico que tiene en las comunidades rurales y en los lugares más apartados y olvidados del país para que mediante el ejercicio de un liderazgo propositivo lleve adelante procesos de desarrollo local.
- Consolidar el liderazgo del docente en sus diversos niveles, fortaleciendo su papel de promotor del desarrollo local generando nuevos aprendizajes y fortaleciendo habilidades de gestión, negociación comunicación y conducción contribuyendo a mejorar su eficacia y eficiencia en la práctica de su accionar pedagógico.

3.3.4 Función docente.

El docente como actor realiza acciones para lograr la integración escuela–comunidad. Al respecto Argyris y Schön (2008), definen la acción como "un proceso de cambio de estado constituido por conductas que pueden ser analizadas de acuerdo a la orientación hacia fines, que tienen lugar en situaciones específicas, se hallan normativamente reguladas y consumen energía, esfuerzo y motivación". (p. 75)

En cuanto al desenvolvimiento del actor en la comunidad, la visión del desarrollo local se plantea como un proceso de transformación de la sociedad, caracterizada por una expansión productiva de los actores locales para el logro de un mejoramiento de la calidad de vida. De esta

forma, los actores locales se convierten en fuerza capaz de exigir, construir, reconstruir y conquistar la satisfacción de necesidades.

El docente, como actor local en el ámbito de una comunidad específica delimitada en un espacio geográfico, genera procesos organizativos en los cuales los miembros de las comunidades pueden hacerse actores y negociar en función de sus intereses y desarrollar planes formativos que les proporcionen herramientas para el diseño, formulación y ejecución de proyectos, además de asumirse como poder local. Trabajar a nivel global, es trascender de lo local hacia propuestas y acciones más generales, es proyectar la fuerza lograda en las comunidades para influir en ámbitos más amplios de la sociedad o del país. El docente debe esforzarse para llegar a conocer la realidad de su comunidad de tal manera que esté en la capacidad de levantar propuestas favorables a lograr el desarrollo integral teniendo en cuenta las diferentes manifestaciones y dimensiones del ser humano.

3.3.5 Estrategias del profesor.

Con el propósito de hacer efectiva la acción de desarrollo comunal, el docente debe tener en cuenta las siguientes estrategias:

- **Motivar:** El docente tiene que hacer uso de esta estrategia en forma constante, ya que la motivación permite una activa participación de los actores en los procesos de reflexión y toma de decisiones cada vez más autónomos. Esto es, fomentar el diálogo, escuchar con atención y compartir sueños y esperanzas. Ello requiere, también, capacidad de transmitir entusiasmo, ánimo y confianza, tomando en cuenta que es necesario conocer técnicas y métodos específicos de la motivación.

- **Animar:** El maestro del área rural al realizar acciones encaminadas a lograr el desarrollo debe inspirar espíritu positivo, aliento, vitalidad y entusiasmo. Ello implica también, poseer un adecuado sentido del humor, en tanto que se pretende que el proceso de desarrollo local sea compromiso asumido seria y responsablemente.
- **Informar:** Haciendo uso de esta estrategia la docente propicia con buen tino el diálogo interactivo. En este proceso, la información oportuna y precisa es importante para aclarar, completar y sugerir elementos de juicio que permitan tener más luces, más criterios, para la toma de decisiones. Se reconoce, por lo tanto, el valor del saber local.
- El tino de saber intervenir oportunamente se define con la práctica. Entre la pasividad y el protagonismo, hay un punto medio que cada uno debe manejar según las circunstancias en la que se desarrolla el proceso de fortalecimiento de las capacidades del desarrollo local.
- **Interpretar:** Es importante que se sepa recoger la información, las ideas de la gente, captando lo esencial de sus intervenciones y lo prioritario de las necesidades comunales, esto es, tener capacidad de síntesis. El docente tiene que ser cuidadoso de no imponer sus sesgos ya sea ideológicos políticos o religiosos, esto haría perder su liderazgo. Ello requiere capacidad analítica, pensar con claridad y rapidez, pero sobre todo con honestidad. La interpretación también alude al apoyo que el docente debe dar en la solución adecuada, innovadora y exitosa a los problemas que se presentan.
- **Integrar:** En todo momento se debe propiciar la integración de la comunidad a la escuela y viceversa, así como a todos los actores del desarrollo local, el docente tiene que tener la capacidad de animar procesos de discusión, donde se encuentren representados todos los sectores e intereses. En este aspecto, muchas veces actúa como mediador entre grupos en conflicto. Tiene que hacer uso de un lenguaje agradable, apropiado a los interlocutores

evitando a cada instante entrar en agravios o ataques personales. Tacto y paciencia son aspectos claves para lograr armonizar los diferentes elementos del proceso de desarrollo comunal.

- **Valorar:** Un aspecto pocas veces ponderado es la valoración de la cultura, los conocimientos, la experiencia y las actitudes personales, especialmente en las zonas rurales y comunidades apartadas del país. El docente debe tener la capacidad de saber valorar todo ese bagaje cultural que posee todo pueblo por muy insignificante que este sea. La valoración de esta riqueza tiene mucho que ver con la autoestima personal y comunal, pues obedece a una necesidad de reconocimiento social que todos tenemos. La valoración y la animación son dos elementos esenciales que deben cruzar todo proceso de fortalecimiento de capacidades para lograr el desarrollo local. Todas estas estrategias apuntan a fortalecer el liderazgo del docente en el área rural, que sea capaz de provocar, desatar, motorizar, catalizar las energías, capacidades y recursos locales para impulsar procesos de desarrollo local sostenible. Siendo la vida un espacio de interaprendizaje permanente, este programa no puede estar desligado de la comunicación para el desarrollo. La educación y la comunicación se funden en una suerte de edu-comunicación. Por lo tanto, el liderazgo participativo –proactivo y la concertación buscan construir un nuevo maestro, facilitador y promotor del cambio social.

Tabla 4

Operatividad de la propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal para mejorar la gestión educativa del docente en zona rural

Propuesta pedagógica de participación	Habilidades de liderazgo	Actividades para el desarrollo comunal	Estrategias de liderazgo y desarrollo comunal	Producto Acreditado
<p>El programa de desarrollo comunal exige un perfil pedagógico determinado del docente como actor y autor del cambio, para ello tiene en cuenta:</p> <p>1. Sólida formación académica y conocimiento amplio del contexto.</p> <p>2. Capacidad de escucha, comprensión, sensibilidad social y respeto mutuo.</p> <p>3. Tiene una clara visión de futuro y es capaz de transmitirla a los demás.</p> <p>4. Sabe guiar y motivar a los demás en función de la visión, misión y objetivos comunes.</p> <p>5. Se siente identificado con la problemática de la comunidad.</p> <p>6. Capacidad de comunicarse asertivamente.</p> <p>7. Auspicio del liderazgo en la comunidad (planea, coordina, direcciona y acompaña el proceso de transformación de las organizaciones).</p>	<p>1. Actitud de diálogo; es decir capacidad de escuchar a los demás y comunicar los puntos de vista propios en forma clara y transparente.</p> <p>2. Tolerancia frente a las ideas y posturas de los distintos interlocutores, incluso si se está en desacuerdo con éstas.</p> <p>3. Paciencia para adaptarse al ritmo de trabajo de los demás.</p> <p>4. Entusiasmo por el desarrollo de las tareas.</p>	<p>Una de las características del desarrollo comunal que debe promover el docente es que tiene las siguientes dimensiones:</p> <p>1. Diagnostica la realidad para detectar fortalezas y debilidades.</p> <p>2. Acompañamiento en el proceso de organización comunal.</p>	<p>Con el propósito de hacer efectiva la acción de desarrollo comunal, el docente debe tener en cuenta las siguientes estrategias:</p> <p>MOTIVAR.</p> <p>El docente tiene que hacer uso de esta estrategia en forma constante, ya que la motivación permite una activa participación de los actores en los procesos de reflexión y toma de decisiones cada vez más autónomos. Esto es, fomentar el diálogo, escuchar con atención y compartir sueños y esperanzas.</p> <p>Ello requiere, también, capacidad de transmitir entusiasmo, ánimo y confianza, tomando en cuenta que es necesario conocer técnicas y métodos específicos de la motivación.</p> <p>ANIMAR.</p>	<p>Manual para la eficiente gestión educativa del docente rural</p>

8. Mantiene respeto a los saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria con que llegan los educandos y sus familiares a la escuela.	5. Sensibilidad frente a la defensa de los derechos humanos.	3. Afianza el sentido de identidad de la población con su unidad geográfica para sentirse comprometido con su desarrollo.	El maestro del área rural al realizar acciones encaminadas a lograr el desarrollo debe inspirar espíritu positivo, aliento, vitalidad y entusiasmo. Ello implica también, poseer un adecuado sentido del humor, en tanto que se pretende que el proceso de desarrollo local sea compromiso asumido seria y responsablemente.
9. Facilita una estrategia global a través de la cual los individuos se moverán ellos mismos hacia estados más deseados.	Quienes participan en la concertación deben tener la capacidad de promover y defender los derechos humanos y sociales de todos los miembros de la comunidad.	4. Promueve liderazgo participativo y propositivo.	INFORMAR. Haciendo uso de esta estrategia la docente propicia con buen tino el diálogo interactivo. En este proceso, la información oportuna y precisa es importante para aclarar, completar y sugerir elementos de juicio que permitan tener más luces, más criterios, para la toma de decisiones. Se reconoce, por lo tanto, el valor del saber local.
10. Mantiene la fe en el potencial para el movimiento continuo hacia estudios más autónomos de pensamiento y conductas.	6. Creatividad, imaginación y visión de futuro para proyectar el mundo en el que se desea vivir y planificar el camino para llegar a él.	5. Promueve espacios de diálogo y concertación donde la comunidad y los actores locales expresen sus ideas y formulen propuestas acertadas de desarrollo que	
11. Posee una creencia en su propia capacidad para servir como un catalizador autorizado para el crecimiento de otros.			
12. Compromiso con niños, jóvenes y padres de la comunidad.			
13. Utiliza la reflexión como mediadora instrumental de la acción y construcción de las experiencias.			
14. Promueve la desalienación, la concientiza a través de la práctica docente crítica.			
15. Busca la formación permanente.			
16. Es un ciudadano consciente de sus deberes y derechos.	7. Al conceptualizar al docente líder con capacidad concertadora nuestra propuesta tiene		
17. Visualiza problemáticas y soluciones concertadas en un marco de referencia común.			

18. Contribuye a crear un liderazgo colectivo y es un líder en su comunidad.	en cuenta las cuatro competencias fundamentales del aprendizaje (Delors: 1996) a saber:	permitan un mejor nivel de vida.	fortalecimiento de las capacidades del desarrollo local.
19. Tiene habilidades para la negociación y resolución de conflictos.			INTERPRETAR.
20. Ejecuta planes, programas y proyectos conjuntos y participativos.	8. Aprender a conocer: esto supone aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria, el análisis, la conceptualización.		Es importante que se sepa recoger la información, las ideas de la gente, captando lo esencial de sus intervenciones y lo prioritario de las necesidades comunales, esto es, tener capacidad de síntesis. El docente tiene que ser cuidadoso de no imponer sus sesgos ya sea ideológicos políticos o religiosos, esto haría perder su liderazgo.
21. Posee una elevada autoestima que lo hace sentirse seguro de sí mismo.	9. Aprender a hacer: supone el desarrollo de habilidades, la pericia para hacer adecuadamente las cosas.		Ello requiere capacidad analítica, pensar con claridad y rapidez, pero sobre todo con honestidad. La interpretación también alude al apoyo que el docente debe dar en la solución adecuada, innovadora y exitosa a los problemas que se presentan.
22. Capacidad de liderazgo para convocar a la colectividad y promover acciones de desarrollo comunal.	10. Aprender a vivir juntos: es un aprender en y para la convivencia, con tolerancia por la diferencia y respeto a		INTEGRAR.
23. Promover espacios de concertación donde el colectivo reflexione, analice y proponga soluciones a los problemas de su comunidad.			En todo momento se debe propiciar la integración de la comunidad a la escuela y viceversa, así como a todos los actores del desarrollo local, el docente tiene que tener la capacidad de animar procesos de discusión,
De todas estas exigencias se desprenden las siguientes características deseables:			
1. Poseer un equilibrio emocional o buena dosis de inteligencia emocional para poder insuflar en la colectividad la fe, esperanza y la seguridad que es posible alcanzar mejores condiciones de vida si es que hay un compromiso conjunto de alcanzarla.			
2. Conocimiento y manejo de categorías, conceptos, e información cualitativa y cuantitativa que faciliten			

el análisis sistémico de los procesos locales de concertación.	los demás, descubriendo en los otros su derecho a la vida y la felicidad.	donde se encuentren representados todos los sectores e intereses. En este aspecto, muchas veces actúa como mediador entre grupos en conflicto. Tiene que hacer uso de un lenguaje agradable, apropiado a los interlocutores evitando a cada instante entrar en agravios o ataques personales. Tacto y paciencia son aspectos claves para lograr armonizar los diferentes elementos del proceso de desarrollo comunal.
3. Tener capacidad de liderazgo para saber conducir acertadamente sin tropiezos ni retrocesos los procesos de desarrollo comunal.	11. Aprender a ser: lo que supone aprender a ser mejor persona, con una ética personal, desplegando, en armonía con los demás, el potencial que existe en cada uno de nosotros.	VALORAR.
4. Promover e incentivar la valoración y puesta en práctica la participación, el respeto a la pluralidad, la solidaridad, la honestidad, la eficacia, la preocupación por fortalecer la autoestima y el aprecio de la afectividad en las relaciones sociales.	Estas cuatro dimensiones conllevan a que el docente ejerza un liderazgo participativo, propositivo y concertador para lograr la transformación social y el desarrollo comunal.	Un aspecto pocas veces ponderado es la valoración de la cultura, los conocimientos, la experiencia y las actitudes personales, especialmente en las zonas rurales y comunidades apartadas del país. El docente debe tener la capacidad de saber valorar todo ese bagaje cultural que posee todo pueblo por muy insignificante que este sea. La valoración de esta riqueza tiene mucho que ver con la autoestima personal y comunal, pues obedece a una necesidad de reconocimiento social que todos tenemos. La valoración y la animación
5. Tener capacidad empática, es decir saber ponerse en el lugar de la otra persona para entenderla, pero sin olvidar su rol de promotor del desarrollo.		
6. Capacidad para poner en marcha la planificación estratégica.		
7. ser capaz de mostrarse y aceptarse como un ser humano con virtudes y defectos, aunque siempre con una voluntad de cambio y superación.		
8. Contar con las habilidades y actitudes, tales como:		
o Sincero interés por comprender y ayudar a la comunidad.		
o capacidad de sistematización.		
o Saber escuchar.		

-
- Vinculación a procesos de desarrollo local.
 - Sensibilidad para captar y valorar las diferentes relaciones de la comunidad.
 - Manejar técnicas de participación.
 - Ser emprendedor y con capacidad de iniciativa.
 - Ser coherente y honesto.
 - Ser positivo y optimista.
 - Ser humilde y respetuoso.

Todas estas capacidades, actitudes, habilidades y destrezas pedagógicas hacen que el docente desarrolle una nueva práctica pedagógica afianzando su rol como educador y aquel que vincula el desarrollo de la persona con el desarrollo de la sociedad logrando de esta manera revalorar su misión.

son dos elementos esenciales que deben cruzar todo proceso de fortalecimiento de capacidades para lograr el desarrollo local. Todas estas estrategias apuntan a fortalecer el liderazgo del docente en el área rural, que sea capaz de provocar, desatar, motorizar, catalizar las energías, capacidades y recursos locales para impulsar procesos de desarrollo local sostenible. Siendo la vida un espacio de interaprendizaje permanente, este programa no puede estar desligado de la comunicación para el desarrollo. La educación y la comunicación se funden en una suerte de edu-comunicación. Por lo tanto, el liderazgo participativo – proactivo y la concertación buscan construir un nuevo maestro, facilitador y promotor del cambio social.

3.3.6 Metodología del programa de desarrollo comunal.

Para el programa de desarrollo comunal llevado adelante por el docente con liderazgo propositivo y concertación estratégica, se ha optado por la metodología del Paradigma Pedagógico Ignaciano (Provincia de Bolivia de la Compañía de Jesús, 1993, pp. 17-31).

Esta metodología considera cinco pasos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación.

3.3.6.1 El contexto del desarrollo comunal.

El docente debe conocer la vida de la comunidad. Por lo tanto, debe conocer el contexto en el que tiene lugar el proceso pedagógico o la práctica de proyección a la comunidad. Tiene que entender el mundo de los estudiantes, de los padres de familia y de la comunidad en su conjunto, sus usos y costumbres, las formas de relacionarse que tiene cada individuo en la comunidad, su forma de organizarse, sus manifestaciones religiosas, en suma, el docente tiene que comprender la idiosincrasia de un pueblo para determinar qué aspectos influyen positiva o negativamente en su realidad.

Los docentes deben tener en cuenta:

- El contexto real en el cual se desenvuelve su accionar pedagógico y andragógico.
- El contexto socio-económico, político y cultural para poder comprender sus aspiraciones comunes y mejorar las condiciones de crecimiento y desarrollo comunal.
- El ambiente geopolítico y las potencialidades que presenta la comunidad para poder promover planes de desarrollo local.
- Es necesario que haya un conocimiento axiológico para saber cuáles son los principios y valores que orientan la vida de una comunidad.

3.3.6.2 La experiencia.

Este término tiene su uso para denotar las acciones que realiza el docente en unión a sus aprendizajes adquiridos, ya sea a través de saberes directos o indirectos, es decir que comprende la práctica del desarrollo comunal en función a sus relaciones interpersonales vividas como conversaciones, pasantillas, prácticas de servicio social o a través de los textos leídos, pero es necesario que esa experiencia adquirida sea volcada a la comunidad para estimular la participación de la colectividad y lograr consolidar el proceso de desarrollo local y humano.

3.3.6.3 La reflexión.

Esta preocupación constante del docente para lograr mejorar las condiciones de vida de la población en la zona donde labora es lo que lo hace sentirse “hombre para los demás”, bajo esta premisa él, es el visionario, el que no puede estar contento consigo mismo si es que a su alrededor la desnutrición crónica, el analfabetismo, la desidia, la desorganización, la pobreza extrema amainan su labor educadora y desarrolladora. Ante esta cruda realidad tiene que promover acciones de sensibilización, toma de conciencia y emprender el camino de la transformación.

3.3.6.4 La acción.

Al hablar de acción nos referimos al quehacer del docente en función a la experiencia sobre la que se ha reflexionado teniendo en cuenta la realidad de la comunidad, esto supone despertar la voluntad, el interés de la colectividad para acompañar las diferentes acciones que conlleven a transformar la vida de la comunidad en un contexto de desarrollo local, esta actitud es la que va a desencadenar el cambio lográndose así formular un plan de acción a corto, medio y largo plazo que detalle las actuaciones que se lleven a cabo y los tiempos de su realización.

3.3.6.5 La evaluación.

Siendo la evaluación un proceso continuo y permanente de reflexión, interpretación y realimentación de todos los aspectos y elementos que conforman el accionar educativo con la finalidad de lograr los resultados esperados, esta nos ayudará a establecer procedimientos de seguimiento y evaluación que permitan analizar el impacto de las acciones de intervención. Es conveniente poner de relieve la importancia que tiene la evaluación cualitativa y a mediano plazo en el desarrollo local, porque los resultados en este campo no pueden reducirse a unas cuantas cifras y menos en un corto periodo de tiempo.

3.4 Discusión

El liderazgo es un tema clave en la educación, dado el impacto que tienen los líderes escolares en varios resultados, incluyendo el rendimiento académico de los estudiantes, la cultura y el clima escolar, y la retención de profesores (Seashore-Louis et al., 2010). Existe consenso en que se requieren nuevos enfoques para preparar a los futuros líderes escolares, de modo que puedan lidiar con los complejos desafíos que enfrentan las escuelas hoy en día (Anderson y Reynolds, 2015).

En esta discusión, se analizan diferentes aspectos relacionados con el liderazgo educativo, incluyendo las competencias que debe tener un director de escuela, estrategias para desarrollar estas competencias, y propuestas conceptuales y prácticas para mejorar los programas de formación de directivos escolares. Se utilizan varias fuentes académicas recientes sobre este tema.

Por su parte al hablar de competencias clave en el liderazgo educativo, hay diversos autores han propuesto grupos de competencias que deben tener los líderes educativos para desempeñar su rol de forma efectiva en el siglo XXI. Leithwood (2019) sugiere cuatro grandes

categorías: 1) Establecer direcciones, 2) Desarrollar personas, 3) Rediseñar la organización, y 4) Gestionar la instrucción. Por su parte, Anderson y Reynolds (2015) hablan de competencias personales, interpersonales y cognitivas.

Dentro de las competencias personales, se destaca la integridad, la resiliencia emocional y la capacidad de auto-reflexión para el mejoramiento continuo (Bush y Glover, 2014). En el aspecto interpersonal, se requieren habilidades comunicativas, resolución colaborativa de problemas, manejo de conflictos y creación de una visión compartida (Hitt y Tucker, 2016). Finalmente, a nivel cognitivo es clave poseer conocimientos pedagógicos y curriculares actualizados, capacidad analítica sobre datos e información, y pensamiento estratégico y sistémico (Anderson y Reynolds, 2015).

Las estrategias para desarrollar competencias de liderazgo, se debe considerar que el liderazgo se puede aprender y desarrollar (Avolio et al., 2009), es importante utilizar estrategias adecuadas para formar estas competencias en los aspirantes y actuales líderes escolares. Día et al., (2014). recomiendan combinar métodos de aprendizaje formal (como programas académicos) con oportunidades de aprendizaje informal en el lugar de trabajo.

En el aprendizaje formal, se sugiere incluir principios de andragogía, con énfasis en la experimentación activa, el análisis crítico de problemas reales y la co-construcción de conocimiento (Redmond y Dolan, 2016). Las simulaciones, juegos de roles y estudio de casos permiten vivir situaciones complejas y ensayar nuevas respuestas (Nelson et al., 2016).

Para el aprendizaje en la práctica, son útiles las pasantías, el entrenamiento en el puesto y el mentoreo por parte de directores experimentados. Esto permite contextualizar los desafíos y soluciones propias de cada establecimiento educativo (Grissom et al., 2019). También se recomiendan comunidades profesionales de aprendizaje entre pares para compartir buenas prácticas (Weiner y Burton, 2016).

Considerando la relevancia de contar con buenos líderes educativos, es importante reconceptualizar y mejorar los programas de formación de directivos escolares.

Una propuesta interesante es la del "liderazgo sustentable", que pone énfasis en desarrollar la escuela como una comunidad, distribuyendo tareas de liderazgo en varios actores y planeando procesos de sucesión de líderes a largo plazo (Hargreaves y Fink, 2003).

Otros autores plantean un modelo de liderazgo educativo orientado hacia la justicia social, donde se abordan temas de equidad y se empodera a grupos históricamente marginados dentro de las escuelas y la sociedad, como minorías culturales, estudiantes con discapacidad, mujeres, y personas LGBTQ+, entre otros (DeMatthews et al., 2019; Jean-Marie et al., 2009).

A nivel práctico, se propone que los programas de formación de directivos sean de carácter continuo (no una sola capacitación), integren disciplinas como educación, administración pública y gestión, incluyan pasantías supervisadas, mentoreo de expertos, y un portafolio reflexivo sobre la propia práctica. de liderazgo (Orr y Orphanos, 2011).

Asimismo, se plantea conectar estos programas formales con procesos de certificación y recategorización profesional, para impulsar la profesionalización del rol directivo en los establecimientos educativos (Anderson y Reynolds, 2015).

Por ende, el liderazgo educativo es un factor clave pero complejo de abordar, dadas las crecientes demandas y presiones sobre las escuelas actuales. Se requiere formar líderes integrales, con competencias personales, interpersonales y cognitivas bien desarrolladas. Esto implica utilizar métodos de aprendizaje activos y significativos, tanto formales como basados en la práctica profesional acompañada. Asimismo, es necesario repensar conceptualmente el liderazgo escolar, con modelos más sustentables, distribuidos y orientados a la justicia social. Junto con reformular en la práctica los programas de formación directiva, vinculándolos a la

certificación, recategorización e incentivos profesionales. Todas estas propuestas buscan contar con mejores líderes educativos para encarar los desafíos del siglo XXI.

La gestión educativa realizada por los docentes, referida a las labores administrativas y organizacionales dentro del aula, es un factor que impacta fuertemente en la calidad de los aprendizajes que obtienen los estudiantes (Hallinger y Heck, 1998). Considerando los complejos desafíos que enfrenta la educación actual, se requiere fortalecer las capacidades de gestión de los profesores.

En esa línea, el desarrollo de comunidades educativas de aprendizaje aparece como una estrategia promisoría para empoderar a los docentes en el ejercicio de su rol (Stoll et al., 2006). A través del análisis de diversas fuentes especializadas, en esta discusión se exploran aspectos conceptuales y prácticos sobre cómo la participación en comunidades de aprendizaje mejoraría la gestión educativa realizada por los profesores.

La noción de “comunidades de aprendizaje” proviene del concepto anglosajón “Professional Learning Communities” (PLC), referido a grupos de docentes que se reúnen de manera voluntaria y colaborativa para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza e identificar formas de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes (Stoll et al., 2006).

Según Bolam et al. (2005), las PLC permiten romper el aislamiento entre profesores, compartir conocimientos, experiencias y recursos pedagógicos. Además, promueven un enfoque crítico y basado en la indagación, donde se analizan datos sobre el progreso de los estudiantes para tomar decisiones. De este modo, ayuda a los docentes a perfeccionar sus habilidades de gestión educativa dentro del aula.

Para que estas comunidades sean efectivas, algunos principios clave son: participación activa y voluntaria de los profesores, liderazgo pedagógico del director de la escuela, foco en la equidad y progreso integral de todos los estudiantes, trabajo colaborativo entre docentes,

reflexión crítica sobre prácticas pedagógicas. , y orientación hacia innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hairon y Dimmock, 2012).

Asimismo, se requiere tiempo y espacios formales para reuniones periódicas, apoyo en capacitación docente, acceso a investigación educativa actualizada, y vinculación con la comunidad escolar más amplia (Bolam et al., 2005).

Existe un creciente número de estudios que describen los efectos positivos de participar en comunidades profesionales de aprendizaje. Por ejemplo, Louis y Marks (1998) encontraron que los profesores que forman parte de PLC muestran mayor motivación en su trabajo, mejores estrategias pedagógicas y más disposición para adoptar nuevas prácticas educativas, entre otros resultados.

Específicamente sobre habilidades de gestión educativa, Lee et al. (2011) encontraron que docentes insertos en comunidades de aprendizaje logran mayor progreso en ámbitos como establecer un ambiente organizado de trabajo en el aula, hacer un uso efectivo del tiempo lectivo, e involucrar activamente a los estudiantes en las actividades de aprendizaje. Estas mejoras en gestión inciden positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.

En base a estos antecedentes, la integración en comunidades profesionales de aprendizaje se vislumbra como una estrategia relevante para fortalecer las capacidades de liderazgo y gestión pedagógica de los docentes dentro del aula, con efectos significativos en los logros de aprendizaje de los estudiantes (Vescio et al., 2008).

finalmente, a la luz de la investigación educativa, las comunidades profesionales de aprendizaje representan una alternativa con alto potencial para empoderar a los profesores en las competencias de gestión pedagógica que necesitan para responder a las actuales complejidades y demandas de la sala de clases. A través del trabajo colaborativo, la reflexión crítica y el intercambio de conocimientos, los docentes pueden adquirir nuevos entendimientos

y mejorar sustantivamente su desempeño en aspectos como organización del trabajo en aula, uso efectivo del tiempo, e involucramiento de los estudiantes. Esto redundaría, finalmente, en mejoras concretas en los resultados de aprendizaje integral de los alumnos. Por ello, se recomienda fortalecer la conformación y trabajo de comunidades profesionales de aprendizaje para los docentes.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

La población del área rural del Distrito de San Ignacio considera al docente como la persona mejor preparada que debe liderar los procesos del desarrollo comunal porque su liderazgo se convierte en el eje transversal que cruza todos los componentes y procesos del desarrollo local, correspondiendo al maestro involucrarse y movilizar las capacidades, facultades y recursos que permitan impulsar un cambio creativo y positivo.

La propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal liderado por el docente está en concordancia con las teorías educativas y las nuevas corrientes pedagógicas que ubican a la persona en el centro del proceso educativo permitiéndole desarrollar capacidades, habilidades, actitudes, destrezas y valores a través del aprendizaje y el acompañamiento en un diálogo reflexivo, intencionado y transformador.

El desarrollo comunal será posible en tanto se tenga una visión holística o totalizadora del entorno que rodea a la comunidad, objetivos claros y compartidos por todos los actores locales, necesidad de generar estrategias que faciliten el actuar local desde una perspectiva global y la necesidad de establecer criterios que posibiliten decidir de forma adecuada las prioridades a tener en cuenta para establecer un plan de desarrollo comunal.

Para hacer exitoso un proceso de desarrollo comunal es imprescindible abrir espacios de concertación. La concertación es un proceso que persigue la interrelación de actores y la construcción de consensos pone atención en la identificación de los conflictos y de las estrategias para tratarlos, así como la renovación y el fortalecimiento de prácticas democráticas, el desarrollo de capacidades de negociación, de elaboración de propuestas y de cooperación.

La operatividad del desarrollo comunal presentado en este trabajo contribuye a mejorar la relación del docente con la comunidad, permitiéndole realizar una gestión eficiente de procesos y sobre todo apunta mejorar las condiciones de vida del poblador rural.

CAPÍTULO V: RECOMENDACIONES

Aplicar el programa de desarrollo comunal basado en las teorías del liderazgo participativo y la concertación estratégica en todas las escuelas del área rural para mejorar la gestión educativa del docente.

Para poner en práctica el presente programa de desarrollo comunal, es necesario que los maestros tomen conciencia de la gran responsabilidad social que sobre ellos recae y procuren el cambio de las estructuras mentales de los alumnos, los padres de familia y la comunidad en general para luego promover mejores condiciones de vida.

Que el Ministerio de Educación incorpore en el currículum de formación profesional de los docentes, asignaturas específicas que afiancen la capacidad de liderazgo, solución de conflictos, concertación y promoción del desarrollo local.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, C.H. y Tommasi, M. (2000). Algunos aspectos de la concertación económica y el Estado en la Argentina y en Brasil. *Desarrollo Económico*, 40(157), 187-214.
- Aguilar, J., Herrera, E. y Saravia, L. (2021). Liderazgo pedagógico distribuido: Una forma de mejorar la calidad educativa en instituciones educativas públicas del Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 116-134.
- Anderson, E. y Reynolds, A. (2015). El estado de las políticas estatales para la aprobación del programa de preparación de directores y la licencia de candidatos. *Revista de investigación sobre educación en liderazgo*, 10(3), 193-221. <https://doi.org/10.1177/1942775115614292>
- Avolio, B.J., Waldman, D.A. y Yammarino, F.J. (1991). Liderar en la década de 1990: las cuatro I del liderazgo transformacional. *Revista de formación industrial europea*, 15(4), 9-16. <https://doi.org/10.1108/03090599110143366>
- Avolio, BJ, Reichard, RJ, Hannah, ST, Walumbwa, FO y Chan, A. (2009). Una revisión metaanalítica de la investigación sobre el impacto del liderazgo: estudios experimentales y cuasiexperimentales. *El liderazgo trimestral*, 20(5), 764-784. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.06.006>
- Bajo, B.M. (1985). *Liderazgo y desempeño más allá de las expectativas*. Prensa Libre.
- Bajo, B.M. y Riggio, R.E. (2006). *Liderazgo transformacional (2ª ed.)*. Asociados de Lawrence Erlbaum.
- Banco Mundial. (2010). Programa de Formación para Líderes Comunitarios y Educativos.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. y Smith, M. (2005). *Crear y mantener comunidades de aprendizaje profesional efectivas*. Informe de investigación 637. Universidad de Bristol.

- Bonal, X. (2007). La educación para el desarrollo local: Posibilidades y limitaciones. *Convergencia*, 14(45), 201-228.
- Bush, T. y Glover, D. (2014). Modelos de liderazgo escolar: ¿Qué sabemos? *Liderazgo y gestión escolar*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Cervantes, T. (2018). *Liderazgo pedagógico y gestión educativa en instituciones educativas públicas del distrito de Ccorca, Cusco-2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/35034>
- Chávez, M. (2015). La cultura y la zona de desarrollo próximas como fundamentos de la educación contextualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-116.
- Christenson, J.A. y Robinson, J.W. (1980). Desarrollo comunitario. Luchar por la igualdad a través de la autoayuda. *Revista de la Sociedad de Desarrollo Comunitario*, 11(1), 59–71.
- Contreras, T., Cueva, D., Andrade, M. y Coronado, A. (2019). Liderazgo pedagógico directivo y desempeño docente en instituciones educativas de Tumbes, Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 142-160.
- Coronado, J., Salinas, A. y Tapia, C. (2019). Liderazgo pedagógico distribuido y el aprendizaje organizacional en instituciones educativas de la Región Apurímac, Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(88), 1328-1345.
- Cuadros, F., Saravia, L., & Cuadros, Y. (2019). Liderazgo pedagógico y competencias digitales en instituciones educativas de la Región Cusco, Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(99), 955-972.
- Cuenca, R. (2003). La concertación educativa y la reforma educativa guatemalteca. *Revista de la Facultad de Educación*, 3(1), 1-18.

- Cuenca, R. (2013). *Descentralización de la educación y municipalidades: Una mirada desde los casos*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cuenca, R., & Huamán, C. (2018). Liderazgo pedagógico y calidad del servicio educativo. *Alternancia*, 1(2), 117-127.
- Cuenca, R., Navarro, J.C., Aragón, J., & Carrillo, R. (2010). La concertación nacional y la gobernabilidad de la educación en Guatemala. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 327-363.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- DeMatthews, D., Serafini, A. y Watson, TN (2019). Escuelas inclusivas líderes: percepciones, prácticas y desafíos de los principales para un cambio significativo. *Administración Educativa Trimestral*, 57(1), 3-48.
- Día, DV, Fleenor, JW, Atwater, LE, Sturm, RE y McKee, RA (2014). Avances en el liderazgo y el desarrollo del liderazgo: una revisión de 25 años de investigación y teoría. *El liderazgo trimestral*, 25 (1), 63-82. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
- Driscoll, M.E. y Bava, N. (2018). La comunidad como recurso para el aprendizaje: un estudio de caso de asociaciones entre la comunidad y los docentes. *Revista Internacional de Educación Ambiental en la Primera Infancia*, 8(2), 3-25.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido (57a ed.)*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. CALIFICACIÓN. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>

- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas*. Cara y ceca. Troquel.
- Gairín, J., & Castro, D. (2011). La evaluación del plan estratégico de un centro educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-13.
- Gasché, J. (2008). La pedagogía liberadora en la educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3), 1-12.
- Giroux, H.A. (1988). *Los docentes como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Bergin y Garvey.
- Grissom, J.A., Egalite, AJ y Lindsay, C.A. (2019). *Cómo los directores afectan a los estudiantes y las escuelas: una síntesis sistemática de dos décadas de investigación*. Fundación Wallace.
- Hairon, S. y Dimmock, C. (2012). Escuelas de Singapur y comunidades de aprendizaje profesional: desarrollo profesional docente y liderazgo escolar en un sistema jerárquico asiático. *Revisión educativa*, 64(4), 405-424.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
- Hallinger, P. y Heck, RH (1998). Explorando la contribución del director a la eficacia escolar: 1980-1995. *Eficacia escolar y mejora escolar*, 9(2), 157-191.
<https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2003). Liderazgo sostenido. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.
<https://doi.org/10.1177/003172170308400910>
- Hitt, DH y Tucker, PD (2016). Revisión sistemática de las prácticas clave de los líderes que influyen en el rendimiento de los estudiantes: un marco unificado. *Revisión de la investigación educativa*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>

- Ingersoll, R.M., Sirinides, P. y Dougherty, P. (2019). El liderazgo importa: el papel de los docentes en la toma de decisiones escolares y el desempeño escolar. *Educador estadounidense*, 42(4), 13-20.
- Ishimaru, A.M., Torres, K.E., Salvador, J.E., Lott, J., Williams, D.M.C. y Tran, C. (2016). Reforzando el déficit, avanzando hacia la equidad: los esfuerzos de las escuelas para desarrollar la confianza entre el personal y la familia a través de actividades de participación familiar. *Revisión educativa de Harvard*, 86(1), 156-195.
- Jennings, JF, Snowberg, KE, Coccia, MA y Greenberg, MT (2005). Mejorar los entornos de aprendizaje en el aula mediante el cultivo de la conciencia y la resiliencia en la educación (CARE): resultados de dos estudios piloto. *Diario de interacción en el aula*, 37(1), 27-48.
- Kwan, P. (2020). Liderazgo transformacional y rendimiento académico en las escuelas secundarias de Hong Kong. *Revista Internacional de Gestión Educativa*, 34(4), 665-678.
- Lee, M., Louis, KS y Anderson, S. (2004). Implementación del aprendizaje basado en problemas en las escuelas primarias: preparación, facilitación y participación. *Revista de cambio educativo*, 5(1), 17-42.
- Leithwood, K. (2019). Características de las redes de liderazgo efectivas: replicación y extensión. *Liderazgo y gestión escolar*, 39(2), 175-197.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470503>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2006). Liderazgo escolar transformacional para una reforma a gran escala: efectos en los estudiantes, los profesores y sus prácticas en el aula. *Eficacia escolar y mejora escolar*, 17(2), 201-227.
<https://doi.org/10.1080/09243450600565829>

- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *Cómo el liderazgo influye en el aprendizaje de los estudiantes*. La Fundación Wallace.
- Louis, KS y Marks, HM (1998). ¿La comunidad profesional afecta el aula? El trabajo de los docentes y las experiencias de los estudiantes en la reestructuración de las escuelas. *Revista estadounidense de educación*, 106(4), 532-575.
<https://doi.org/10.1086/444197>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2003). *Ley General de Educación (Ley N° 28044)*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118385-28044>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2011). *Manual de Gestión para directores de Instituciones Educativas*.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación (DS N° 011-2012-ED)*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118950-011-2012-ed>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2015). *Programa de Capacitación en Gestión Presupuestaria y Financiera para directores*.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2016). *Guía para la Formulación e Implementación del Proyecto Educativo Institucional y el Plan Anual de Trabajo*.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2018). *Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes*.
- Miranda, B. (2019). Aportaciones para la fundamentación de la didáctica. Propuesta didáctica vigente de formación inicial de profesores reflexivos. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 52.
- Moll, L.C. (2014). *LS Vygotsky y la educación (3a ed.)*. Fondo de Cultura Económica.

- Nelson, SW, de la Cruz, K., Clark, JR, Slater, CL y García, F. (2016). Herramientas de administrador para realizar la planificación de escenarios con profesores. *Revista de liderazgo escolar*, 26(1), 69-97. <https://doi.org/10.1177/105268461602600103>
- Ng, P.T. (2016). Pedagogía transformadora en Singapur: perspectivas de la iniciativa de rediseño del currículo escolar. *Revista Internacional de Gestión Educativa*, 30(7), 1279-1299. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2016-0037>
- Nguni, S., Slegers, P. y Denessen, E. (2006). Efectos del liderazgo transformacional y transaccional en la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y el comportamiento de ciudadanía organizacional de los docentes en las escuelas primarias: el caso de Tanzania. *Eficacia escolar y mejora escolar*, 17(2), 145-177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>
- Núñez, C. (2005). *Educación para transformar, transformar para educar*. Ediciones Populares.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Olivos, E.M., Jiménez-Castellanos, O. y Ochoa, A.M. (2017). Poderosos: Transformando comunidad para sostener el éxito académico. *Revista de Latinos y Educación*, 16(4), 315-329.
- ONU. (2019). *Educación para el Desarrollo Sostenible*.
- Orr, MT y Orphanos, S. (2011). Cómo la preparación a nivel de posgrado influye en la eficacia de los líderes escolares: una comparación de los resultados de programas de preparación de liderazgo ejemplares y convencionales para directores. *Administración Educativa Trimestral*, 47(1), 18-70. <https://doi.org/10.1177/0011000010378610>
- Özmen, F. (2016). El estilo de liderazgo percibido del instructor como predictor de la participación y el rendimiento de los estudiantes en el aula entre los estudiantes de Egipto. *Revista de Educación para la Docencia*, 42(2), 181-200. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1144634>

- Pike, A., Rodríguez-Pose, A. y Tomaney, J. (2006). *Desarrollo local y regional*. Rutledge.
- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica. Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Módulo, 2.
- Quemaduras, J.M. (1978). *Liderazgo*. Harper y fila.
- Redmond, P. y Dolan, P. (2016). Hacia un modelo conceptual de desarrollo del liderazgo juvenil. *Trabajo social infantil y familiar*, 21(3), 261-271.
<https://doi.org/10.1111/cfs.12146>
- Referencias Fierro, C., Fortoul, B. y Lesvia, R. (2010). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Rodríguez, J. (2005). La concertación para el desarrollo en América Latina. *Revista de la CEPAL*, (86), 103-126.
- Saarivirta, T. y Kumpulainen, K. (2016). Autonomía escolar, liderazgo y rendimiento estudiantil: reflexiones desde Finlandia. *Revista Internacional de Gestión Educativa*, 30(7), 1268-1278. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2016-0040>
- Salleh, M.J. y Zulkifli, M.N. (2019). Liderazgo educativo y rendimiento académico en las escuelas secundarias de Singapur: el papel mediador del compromiso docente. *Revista Internacional de Gestión Educativa*, 35(1), 26-42.
- Sánchez, M.T., Lwasaki, Y., & Cantú, R. (2019). Involucrar la riqueza cultural de la comunidad: fomentar la asistencia a la universidad entre los jóvenes latinos en el Valle del Río Grande del sur de Texas. *Revista de acceso a la universidad*, 5(1), 40-62.
- Schafft, K.A. y Prins, E. (2009). Desarrollo de comunidades de estudiantes: perspectivas de los formadores de docentes sobre los docentes como recursos comunitarios para las escuelas rurales. *Revista de Desarrollo Rural y Comunitario*, 4(2), 112-131.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

- Souza, M.L. (2009). Educación y prácticas pedagógicas liberadas en áreas urbanas marginadas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 109-133.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Comunidades de aprendizaje profesional: una revisión de la literatura. *Revista de cambio educativo*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J., Peetsma, T.T.D. y Geijsel, F.P. (2011). Cómo mejorar las prácticas docentes: el papel de la motivación docente, los factores organizativos y las prácticas de liderazgo. *Administración Educativa Trimestral*, 47(3), 496-536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO.
- Vázquez-Barquero, A. (2007). Desarrollo endógeno: Teorías y políticas de desarrollo territorial. *Investigaciones Regionales*, (11), 183-210.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). Una revisión de la investigación sobre el impacto de las comunidades de aprendizaje profesional en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Enseñanza y formación docente*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vygotsky, L.S. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Prensa de la Universidad de Harvard.
- Walker, A. y Kwan, P. (2016). Liderazgo educativo en Hong Kong: perspectivas de dos escuelas secundarias. *Revista internacional de preparación del liderazgo educativo*, 11(1), 1-20. <https://www.eric.ed.gov/?id=EJ1103415>
- Weiner, JM y Burton, LJ (2016). *El doble vínculo para las mujeres: exploración de la naturaleza de género del liderazgo de cambio en un programa de preparación de*

directores. Revisión educativa de Harvard, 86(3), 339-371.

<https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.339>

Winkler, D.R. y Gershberg, A.I. (2003). *La descentralización de la educación: Revisión de la literatura y principales fuentes*. Banco Mundial.

ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la Tesis

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LIDERAZGO Y DESARROLLO COMUNAL PARA
MEJORAR LA GESTIÓN EDUCATIVA DEL DOCENTE EN ZONA RURAL

Técnica: Entrevista

Instrumento: Cuadernillo de preguntas

Muestra: Aplicada a 48 Padres de Familia

Tabla 01

Indicador: Características de un líder efectivo

Nº	Observaciones a sub-índices	CRITERIOS		
		SIEMPRE	A VECES	NUNCA
01	Usa el poder que tiene con responsabilidad y respeto por los integrantes de la comunidad.		X	
02	Asume el comportamiento de un servidor de la comunidad y de la institución y no como el dueño o el amo de ella.		X	
03	Usa con eficiencia las funciones de un administrador: planifica, organiza, ejecuta y evalúa.		X	
04	Tiene una clara visión de futuro y es capaz de transmitirla a los demás.			X
05	Mantiene una dirección clara para acercarse a la misión de su organización o grupo.			X

06	Sabe guiar y motivar a los otros en función de la misión y sus objetivos.		X	
07	Tiene iniciativa y estimula a que los demás también ejerzan la suya.	X		
08	Expresa una continua disposición al diálogo y la concertación.	X		
09	Utiliza una serie de habilidades de comunicación que favorecen la integración, el trabajo de equipo y la identificación con las metas del grupo o de la organización así como la responsabilidad y la autorregulación.		X	

Fuente: 48 Padres de Familia del Distrito de San Ignacio

Tabla 02

Indicador: Cualidades del liderazgo

Nº	Observaciones a sub-índices	CRITERIOS		
		Siempre	A veces	Nunca
01	Responde de manera innovadora a las oportunidades del presente		X	
02	Es optimista tiene grandes expectativas de que en general las cosas saldrán bien, pese a las condiciones difíciles del entorno, a los contratiempos.			X
03	Ejerce su capacidad de crítica de manera inteligente, dándose cuenta de las emociones de los demás, desterrando críticas supuestamente “útiles” que dañan las relaciones.		X	
04	Reconoce que tiene limitaciones, que en cada momento necesita aprender cosas nuevas. Por ejemplo, que la experiencia, los errores y los demás le pueden enseñar		X	
05	Demuestra tener capacidad de autocontrol y resistencia emocional ante situaciones o relaciones adversas, hostiles o tencionantes, reaccionando con la voluntad de proseguir con los objetivos trazados sin perder la mesura y la ecuanimidad		X	

Fuente: 48 Padres de Familia del Distrito de San Ignacio

Tabla 03

Indicador: Liderazgo y participación social

Nº	Observaciones a sub-índices	CRITERIOS		
		Siempre	A veces	Nunca
01	Entiende el liderazgo como una capacidad de servicio hacia la comunidad.	X		
02	Demuestra que el líder sirve, antes que nada: que parte del sentimiento natural de querer servir, de querer ser útil antes que nada.		X	
03	Comprende que el liderazgo es un catalizador del aumento de la participación de las personas en el diseño de los procesos del desarrollo local		X	
04	Comprende a la participación como una expresión colectiva de la suma de los diversos intereses individuales, motivados a actuar colectivamente por necesidades que no pueden satisfacer de manera individual.		X	
05	Entiende que las personas pueden actuar individualmente para satisfacer sus necesidades de alimentación, salud, educación, recreación ambientales; pero, para actuar en acciones políticas, necesitan cooperar con los demás.			X
06	Entiende la participación como una manera de incluir a la población en las políticas sociales, con el supuesto de que la gente no es muy consciente de sus necesidades y ni tiene los medios personales para satisfacerlas.			X

07	Entiende la participación como una movilización colectiva y organizada, donde las personas son conscientes de sus problemas y necesidades percibiendo que tienen capacidad para influir en el desarrollo local, y con ello, el cambio de sus condiciones de vida.			X
08	Entiende que la participación se basa en el reconocimiento de las personas para labrar su propio futuro, pero no a partir de intereses individuales, sino como acción colectiva con poder de cambio social.			X
09	Transmite a la comunidad la fuerza de sus ideas y la búsqueda conjunta de una sociedad de justicia, equidad e igualdad de oportunidades.		X	
10	Siempre demuestra que es un convencido que es el maestro la lumbrera que enciende la antorcha del desarrollo sobre todo en los lugares más inhóspitos de nuestra patria, ahí donde la voluntad, la inteligencia y la participación ciudadana son promotoras de la transformación.	X		
11	Entiende que el líder encarna una cultura popular la cual tiene que saber utilizar para lograr un propósito colectivo. “La cultura, como la riqueza, es fecunda cuando se pone al servicio del hombre”.		X	

Fuente: 48 Padres de Familia del Distrito de San Ignacio

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, RAQUEL YOVANA TELLO FLORES, asesora de tesis y revisor del trabajo de investigación, del maestrante WILSON ANTONIO ZUÑIGA PEZANTES, titulada:

“Propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal para mejorar la gestión educativa del docente en zona rural del distrito de san Ignacio, departamento de Cajamarca”; Luego de la revisión exhaustiva del documento constato que la misma tiene un índice de similitud de 16 % verificable en el reporte de similitud del programa turnitin.

La suscrita analizo dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Lambayeque, octubre del 2019.



Dra. RAQUEL YOVANA TELLO FLORES

DNI: 09866598

ASESORA



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Wilson Antonio Zúñiga Pezantes
Título del ejercicio:	Quick Submit
Título de la entrega:	Propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal pa...
Nombre del archivo:	TESIS_WILSON_PESANTES.docx
Tamaño del archivo:	2.37M
Total páginas:	91
Total de palabras:	19,229
Total de caracteres:	108,865
Fecha de entrega:	07-mar.-2024 08:24a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entre...	2314175985

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATÉGICA



TESIS

Propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal para mejorar la
gestión educativa del docente en zona rural del distrito de san Ignacio,
departamento de Cajamarca.

Presentada para obtener el grado académico de Maestro en Ciencias de la
Educación con mención en Gerencia Educativa Estratégica.

INVESTIGADOR : Bach. Wilson Antonio Zúñiga Pezantes.

ASESORA : Dra. Raquel Yovana Tello Flores.

LAMBAYEQUE 2019

Dra. Raquel Yovana Tello Flores
Asesora


Propuesta pedagógica de liderazgo y desarrollo comunal para mejorar la gestión educativa del docente en zona rural del distrito de san Ignacio, departamento de Cajamarca.

INFORME DE ORIGINALIDAD

16%	16%	2%	5%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	3%
2	myslide.es Fuente de Internet	3%
3	www.ciudad.org.pe Fuente de Internet	2%
4	m.monografias.com Fuente de Internet	2%
5	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
6	core.ac.uk Fuente de Internet	1%
7	www.mesadeconcertacion.org.pe Fuente de Internet	1%
8	www.abacoenred.com Fuente de Internet	<1%


Dra. Raquel Yovana Tello Flores
Asesora

9	vdocumento.com Fuente de Internet	<1 %
10	repositorioacademico.upc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %
12	dspace.unl.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
13	dspace.espoch.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
14	doku.pub Fuente de Internet	<1 %
15	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
16	Gonzales, Olinda Airola Vilchez. "Las Comunidades de Aprendizaje Profesional: El Desarrollo Profesional de los Docentes Prácticos-Reflexivos", Pontificia Universidad Católica del Perú (Peru), 2023 Publicación	<1 %
17	redined.educacion.gob.es Fuente de Internet	<1 %
18	repositorio.pucesa.edu.ec Fuente de Internet	<1 %



Dra. Raquel Yovana Tello Flores
Asesora

19	repositorio.usanpedro.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
20	lucas577759.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
21	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
22	www.ledknowledge.org Fuente de Internet	<1 %
23	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
24	"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derechos Humanos, Volume 15 (1999)", Brill, 2002 Publicación	<1 %
25	ciencia.lasalle.edu.co Fuente de Internet	<1 %
26	etecam.com Fuente de Internet	<1 %
27	noticiascd.mx Fuente de Internet	<1 %
28	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
29	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %



Dra. Raquel Yovana Tello Flores
Asesora

30	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
31	repositorio.unprg.edu.pe:8080 Fuente de Internet	<1 %
32	Submitted to Universidad TecMilenio Trabajo del estudiante	<1 %
33	pt.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
34	rabida.uhu.es Fuente de Internet	<1 %
35	www.odca.cl Fuente de Internet	<1 %
36	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
37	repositorio.uniandes.edu.co Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo


Dra. Raquel Yovana Tello Flores
Asesora