

GESTIÓN ESCOLAR PARA EL AUTODESARROLLO RURAL



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

*Ángel Johel
Centurión Larrea*

Gestión escolar para el autodesarrollo rural

Gestión escolar para el autodesarrollo rural

Ángel Johel Centurión Larrea

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-5535-98-5

© ÁNGEL JOHEL CENTURIÓN LARREA, 2021
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2021
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Published in Colombia

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO PRIMERO	
MODELOS DE GESTIÓN EN LA RURALIDAD: UN NUEVO ESCENARIO	17
I. Educación rural	21
II. Pedagogía crítica	22
III. Gestión escolar	23
IV. Modelos de gestión	24
A. Marco normativo de modelo de gestión	25
B. Marco prospectivo de modelo de gestión	25
C. Marco estratégico de modelo de gestión	26
D. Marco estratégico-situacional de modelo de gestión	26
E. Marco de calidad total de modelo de gestión	27
F. Marco de la reingeniería de modelo de gestión	27
G. Marco comunicacional de modelo de gestión	28
CAPÍTULO SEGUNDO	
REFERENTES TEÓRICOS DEL LIDERAZGO EN LOS PROCESOS COMUNALES	29
I. Teoría del desarrollo comunitario	29
II. Liderazgo pedagógico	31
A. Funciones de un líder pedagógico	33
III. Liderazgo emocional de Daniel Goleman	34
IV. Teoría de las necesidades de Maslow	35
A. Jerarquía de necesidades	35

CAPÍTULO TERCERO

PARADIGMAS COGNITIVOS EN LA ACTIVIDAD

SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN	39
I. Enfoque sociocultural	40
A. Funciones mentales	40
B. Habilidades psicológicas	41
C. Zona de desarrollo próximo	41
II. Cognición situada	42
III. Aprendizaje servicio solidario –ass–	43
A. Proyectos de aprendizaje servicio solidario para el desarrollo cívico	44
B. Proyectos de aprendizaje servicio solidario para el desarrollo personal	45
C. Proyectos de aprendizaje servicio solidario para el desarrollo social	45
D. Proyectos de aprendizaje servicio solidario para el desarrollo ético y moral	45

CAPÍTULO CUARTO

MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR QUE FAVOREZCA

EL AUTODESARROLLO RURAL: ESTUDIO DE CASO EN LAMBAYEQUE, PERÚ	47
I. Diagnóstico aplicado a la investigación	48
A. Objetivo general	48
B. Objetivos específicos	48
C. Hipótesis de investigación	48
D. Tipo de investigación	49
E. Diseño de investigación	49
F. Método de investigación	50
G. Sistema de variables	50
H. Población y muestra	52
I. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	52
J. Métodos usados en el análisis de datos	53
K. Análisis de resultados	54
Discusión	78
Conclusiones	84
Sugerencias	85

Contenido

CAPÍTULO QUINTO	
¿LA ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS DE GESTIÓN ESCOLAR PUEDE FAVORECER EL AUTODESARROLLO RURAL?	87
CAPÍTULO SEXTO	
PROPUESTA DE MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR BASADO EN EL APRENDIZAJE SERVICIO SOLIDARIO PARA EL AUTODESARROLLO RURAL	91
I. Conceptualización del modelo	92
II. Articulación de los componentes	93
III. Elementos o dimensiones del modelo	94
IV. Etapas del modelo	100
A. Sensibilización y empoderamiento	100
B. Diagnóstico y planificación	102
C. Implementación	103
D. Balance y prospectiva	103
V. Objetivos	104
VI. Justificación	104
VII. Fundamentos	104
A. Fundamento sociológico (construir una visión compartida)	104
B. Fundamento filosófico (el hombre es el único ser educable)	105
C. Fundamento epistemológico (ningún proceso se desarrolla de manera aislada)	106
D. Fundamento psicológico (el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso)	107
E. Fundamento pedagógico (la educación desarrolla la conciencia crítica transformativa)	107
VIII. Principios	108
A. Principios teóricos	108
B. Principios metodológicos	112
IX. Características del modelo propuesto	113
X. Estructura del modelo	114
XI. Estrategias para implementar el modelo	115
BIBLIOGRAFÍA	119
EL AUTOR	125

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables	51
Tabla 2. Muestra de estudio	52
Tabla 3. Criterios de rigor en la investigación cualitativa	53
Tabla 4. Criterios éticos de la investigación cualitativa	54
Tabla 5. Resultados de consistencia interna, pertinencia y relevancia	55
Tabla 6. Rangos	75
Tabla 7. Síntesis de rangos por pertinencia	76
Tabla 8. Distribución de los encuestados, noviembre 2015	76
Tabla 9. Encuestados según su percepción sobre la pertinencia de la fundamentación de la propuesta (diciembre de 2015)	76
Tabla 10. Encuestados según percepción sobre la pertinencia de la gestión escolar del modelo (diciembre de 2015)	77
Tabla 11. Encuestados según percepción sobre la pertinencia de las estrategias de aplicación del modelo (diciembre de 2015)	77
Tabla 12. Encuestados según percepción sobre la pertinencia del rol de la comunidad según el modelo propuesto (diciembre de 2015)	78
Tabla 13. Encuestados según percepción sobre la pertinencia de la propuesta en cuanto a su significado (diciembre de 2015)	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño de investigación	49
Figura 2. Nivel de autodesarrollo de las comunidades rurales de la región Lambayeque, Perú	56
Figura 3. ¿En la actualidad la gestión escolar contribuye al desarrollo de las comunidades rurales de Lambayeque?	57
Figura 4. ¿En la actualidad la gestión escolar contribuye al desarrollo personal de los integrantes del área rural de la región Lambayeque?	58
Figura 5. ¿En la actualidad la gestión de las instituciones educativas brindan un servicio de calidad?	59
Figura 6. ¿La gestión escolar actual ayuda a solucionar problemas de la comunidad?	60
Figura 7. ¿Los estudiantes lograrán un desarrollo integral al realizar prácticas de servicio social solidario en su comunidad?	61
Figura 8. ¿En la actualidad los estudiantes lideran acciones solidarias que mejoran su comunidad?	62
Figura 9. ¿En la actualidad los líderes comunales coordinan con las instituciones educativas de su área geográfica acciones conjuntas en busca de alternativas de solución a los problemas que presenta la comunidad?	63
Figura 10. ¿Los líderes comunales colaboran de forma activa con el logro de aprendizaje de los estudiantes de su comunidad?	64

Gestión escolar para el autodesarrollo rural

Figura 11. ¿Las políticas educativas son diseñadas tomando en cuenta las características sociales y culturales de las comunidades rurales?	65
Figura 12. ¿Las políticas educativas contribuyen a generar verdaderos cambios sociales, culturales y educativos en la familia, escuela y comunidad rural?	66
Figura 13. Corpus teórico en que se sustenta la propuesta de un modelo de gestión	67
Figura 14. Dimensiones del modelo de gestión escolar	71
Figura 15. Componentes del modelo de gestión para el autodesarrollo comunal	93
Figura 16. Modelo de gestión escolar para el autodesarrollo rural de la región Lambayeque - Perú, 2015	115

INTRODUCCIÓN

Un aspecto que ha existido como parte de una cultura dependiente, es que la comunidad siempre le ha confiado los aprendizajes de sus hijos a la escuela. Y que la escuela, a su vez, ha sentido que la comunidad no tiene nada qué hacer para formar a sus estudiantes. Esta doble situación hoy por hoy se sigue manifestando como consecuencia de una sociedad que también ha desviado sus intenciones, sus propósitos y sus metas, lo que ha provocado enormes incertidumbres en torno a la situación expuesta. Si bien la escuela no parece conferirle importancia a los procesos que suelen darse en las comunidades, tampoco la comunidad pretende mejorar tal panorama, lo que crea enormes brechas y distancias entre ambas. Se pudiera decir en este sentido, que tanto la vida en la escuela y de la comunidad transcurren al margen la una de la otra, sin que exista ningún tipo de vínculo, ni mucho menos de interacción.

Un aspecto que no se puede negar ante tal realidad, es que la escuela se halla inmersa en un espacio físico definido como territorio, localidad, entre otros. Y la comunidad a su vez, tiene y contempla una escuela o centro de enseñanza que sirve como un lugar donde sus miembros aprenden y desarrollan su inteligencia. No se puede concebir desde la teoría de PAULO FREIRE¹ a un determinado contexto sin texto, ni mucho menos una teoría sin que antes esta haya emergido de una determinada experiencia. Muchos son los factores que han impedido de manera real que la escuela no logre el interaccionismo activo que se requiere con la comunidad. Diversos y complejos han sido los procesos que se viven en algunas comunidades rurales ante la carencia de docentes especializados, el incumplimiento de horas de clase al año, debido a que muchos docentes que laboran en las instituciones no pertenecen

1 Recife, Pernambuco, Brasil, 19 de septiembre de 1921 - São Paulo, Brasil, 2 de mayo de 1997.

a la comunidad, lo que genera que la concepción que tienen sobre la comunidad es difusa e imprecisa, permitiendo de esta manera, un alejamiento de tales realidades. En cuanto a las labores administrativas, estas se centran en cubrir con un rutinario sistema que se reduce a elaborar documentos administrativos, pero no se realizan los procesos de planificación, control y supervisión. En cuanto al personal directivo, se centran en dictar clases relegando así, horas administrativas y gerenciales, esenciales dentro de la organización educativa, lo que ha provocado que las instituciones se estanquen, negando toda posibilidad de cambio y desarrollo institucional.

El presente libro persigue desde diversas teorías los procesos que se logran manifestar desde la misma interacción entre la escuela como espacio formativo, y el contexto donde se logran dar las otras experiencias, su participación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El modelo de gestión escolar mediante novedosas y pertinentes propuestas, persigue en fundamento orientar los mecanismos de acción para una mejor interacción entre la escuela como centro formativo y, la comunidad donde esta alberga.

Con la visualización y el desarrollo de cinco capítulos y un conjunto de referentes teóricos, esta investigación indaga sobre la gestión escolar y el desarrollo de las comunidades reales que hoy siguen estando presentes en la mayoría de países de América Latina. El primer capítulo centra su atención en los modelos de gestión en la ruralidad: un nuevo escenario. El segundo capítulo hace referentes teóricos del liderazgo en los procesos comunales; el tercero busca paradigmas cognitivos en la actividad sociocultural de la educación; el cuarto un estudio sobre el modelo de gestión para favorecer el autodesarrollo rural de la comunidad Lambayaque, Perú; y el quinto capítulo nos brinda una reflexión en torno a la incidencia de la gestión escolar y el autodesarrollo rural; y por último un conjunto de referentes y material bibliográfico de vital importancia para el estudio de la gestión escolar y el desarrollo rural.

CAPÍTULO PRIMERO

MODELOS DE GESTIÓN EN LA RURALIDAD: UN NUEVO ESCENARIO

Los modelos de gestión pueden significar, tal como su nombre lo indica, como un modelo que es empleado para llevar a cabo propuestas, ideas, metas y objetivos con el fin exclusivo de generar procesos de cambio dentro de sus estructuras organizativa, de liderazgo o de gestión. Si un plan de gestión contribuye de forma positiva, se puede decir que el modelo de gestión ha sido un éxito. No obstante, si este fracasa, entonces el modelo que había sido seleccionado no era el más adecuado para el logro de los fines esperados. ¿Cuándo es importante llegar a implementar un modelo de gestión, y bajo qué circunstancia?, ¿de qué manera un modelo de gestión puede o no contribuir con el desarrollo de una determinada comunidad? Es bien sabido que un modelo de gestión puede darles solución a situaciones específicas, si y solo si este ha nacido de un proceso crítico que dé respuestas puntuales a la comunidad donde ha emergido. De allí que un modelo de gestión no es solo un modelo que pretende alcanzar determinadas metas, sino que es un campo dinámico de acción y de transformación que puede contribuir de manera real, tanto en las actitudes de sus habitantes, como en el centro educativo.

En los Acuerdos de gobernabilidad para erradicar la pobreza en la región Lambayeque 2015-2018 de la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza, se establece como uno de los cinco temas ejes la “agenda para el desarrollo rural”, en donde se prioriza como los siguientes objetivos estratégicos:

- Reducir la incidencia de pobreza rural al 2018, pasando del 53% al 40% en la región Lambayeque.

- Promover el saneamiento físico legal de los predios de pequeños agricultores, de las comunidades campesinas y de las viviendas de asentamientos humanos.
- Desarrollo de infraestructura productiva, económica y de servicios múltiples.
- Promover la seguridad alimentaria².

Esta es una muestra de la postergación que en su devenir histórico ha tenido el área rural y que se extiende no solo al Perú, sino a diversos sectores del mundo. A pesar de la importancia social y política de la reforma agraria operada entre 1969 y 1975, tuvo un efecto contrario en cuanto a lo económico, al no mejorar la producción luego de la distribución de tierras³. Ello abrió paso a una realidad actual en la que, por un lado, las políticas neoliberales promueven la concentración en manos de empresas agrarias modernas dedicadas a la exportación y, por otro, pervive una gran mayoría de productores para el mercado interno o su propio consumo. En estas últimas, su posibilidad de desarrollo está vinculado a la necesidad de mejoras laborales y educativas.

En consecuencia, ocurre un desarrollo de la educación rural en este contexto que se caracteriza por su baja calidad, en donde los estudiantes de los niveles inicial y secundaria tienen menos oportunidades de acceso y de aprendizaje y en donde se mantiene una enseñanza repetitiva, memorística, disgregada de las necesidades fundamentales del desarrollo social. En consecuencia, la proporción de la población atendida sigue siendo baja y con elevados índices de repitencia, atraso y abandono escolar, existiendo retrasos o brechas en el uso de las nuevas tecnologías de la información, en especial en su integración con el currículo, la mayoría no cuenta con centros de cómputo. En cuanto a los docentes, su problemática deriva en las condiciones de vida y de trabajo y en la ausencia de una formación adecuada y continua; lo que

2 MESA DE CONCERTACIÓN PARA LA LUCHA CONTRA LA POBREZA. *Acuerdos de gobernabilidad 2015-2018 para erradicar la pobreza en la región Lambayeque*, Lima, Perú, 2015, disponible en [<https://www.mesadeconcertacion.org.pe/sites/default/files/archivos/2015/documentos/08/lambayeque.pdf>], pp. 11 a 14.

3 MINISTERIO DE AGRICULTURA Y RIEGO. *Objetivos de la reforma agraria*, Lima, Perú, MINAGRI, 2015.

quiere decir que hay docentes que tienen que enseñar áreas que no son de su formación y, que además, tienen déficit en formación científica y pedagógica. Para TAPIA y VALENTI (2016):

Los estudios más recientes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012) acerca de la equidad educativa, advierten que las oportunidades de vida de los niños están fuertemente influidas por la calidad de su educación. En tal sentido, este informe, al referir los trabajos de HECKMAN, señala que las escuelas deben tener, como objetivo central, proporcionar a sus alumnos los conocimientos, las habilidades y las competencias interpersonales necesarias para su desarrollo⁴.

En consecuencia, diversos estudios e investigadores determinan que la nueva escuela tendrá que reivindicar la atención a la diversidad y al contexto sociocultural. La escuela tiene una función social que se explica a través de dos dimensiones: la primera, como reproductora de ideologías relacionadas a las clases sociales y la segunda, con una función desenmascaradora, es decir, que si la escuela se lo propone, puede ser la responsable directa del fin de las diferencias sociales. Así mismo, la escuela es una institución social que asume una construcción cultural y que tiene un rol social, político y cultural, además de participar en la construcción y control de los discursos. Desde la perspectiva de GIROUX⁵, la escuela puede ser vista como el lugar donde se pueden construir nuevos discursos y prácticas sociales, lo que significa que la escuela es un espacio sociocultural que responde a las necesidades e intereses tanto de la sociedad, como del estudiante y por lo tanto, está en la obligación de atenderlos de forma pertinente.

Por otro lado, el espacio escolar es dinámico y particular, puesto que cada escuela posee una cultura escolar y, a partir de ella, se construyen intereses, ideologías y valores, pero también se puede convertir en un espacio de transformación social que promueva e incorpore los valores democráticos y la igualdad en sus discursos. No obstante, en América Latina desde hace 20 años se habla de repensar lo rural, y de esto no se

4 LUIS ARTURO TAPIA y GIOVANNA VALENTI. "Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados", en *Perfiles Educativos*, vol. 38, n.º 151, 2016, disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100032], p. 35.

5 HENRY GIROUX. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI, 1999.

ha escapado Perú, que ha venido cuestionando el uso de las categorías rural-urbano que no tienen en cuenta los cambios producidos en espacios geográficos y sociales que se han apreciado de forma acelerada en los últimos años.

De esta manera, en el año 2004 se hizo alusión a la concepción de una nueva ruralidad y al debate del tema en la escena pública nacional con el Seminario Internacional Nueva Ruralidad: desafíos y propuestas para el Perú⁶, realizado en Lima, posterior a la Reforma Agraria y a la violencia política y con la aparición del proceso de descentralización. El proceso de globalización en las zonas rurales conlleva la presencia de medios de transporte a la mayoría de centros poblados generando una economía mercantil por la compra y venta de productos, además de que las empresas rurales producen para vender en el exterior y la población consume productos manufacturados de otros países. La zona rural es escenario de muchos conflictos entre pobladores con autoridades, empresas, entre otros, por lo que existen mayores facilidades para migrar de manera temporal a las ciudades y el conjunto de acontecimientos y decisiones políticas es lo que ha ocasionado la transformación de las zonas, sociedades, instituciones y organizaciones rurales.

En efecto, según MONGE⁷ la nueva ruralidad presenta características particulares y generales, las cuales son: urbanizada, comunicada, mercantilizada, globalizada, pobre, emprendedora, biodiversa, amenazada, conflictuada y empoderada; y bajo este contexto es que se desarrolla la educación rural en Perú por lo que las zonas rurales de la región Lambayeque presentan las mismas características.

6 INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. *Ruralidad y escuela. Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*, Lima, Perú, IPEBA, 2011, disponible en [<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/889>].

7 CARLOS MONGE SALGADO. "El Perú rural una década después", en *Tarea*, n.º 95, 2017, pp. 2 a 8, disponible en [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95_02_Carlos_Monge.pdf].

I. EDUCACIÓN RURAL

Es importante resaltar que las prioridades de atención a la educación en las distintas áreas rurales se han indicado en las siguientes políticas del Estado:

- Proyecto Educativo Nacional al 2021, establecido por el Consejo Nacional de Educación, el cual establece como uno de sus objetivos el logro de una gestión democrática y descentralizada que permita una educación con equidad y de calidad. “Desarrollar modelos de gestión que propicien el fortalecimiento de las instituciones educativas como comunidades autónomas de aprendizaje [...] tanto en el ámbito rural como urbano”⁸.
- Políticas de educación del Consejo Nacional de Educación, en donde una de sus banderas es la educación rural que permitan diseñar, estudiar e implementar los criterios de organización y de funcionamiento que eleven su calidad educativa. “Las escuelas rurales se organizarán en redes y cada red tendrá un equipo de acompañamiento encargado de apoyar a la red de directores en la organización y gestión de las escuelas, así como en la participación de la comunidad”⁹.
- El Plan Bicentenario, elaborado por CEPLAN, el cual propone criterios que buscan desarrollar lo concertado en el Acuerdo Nacional, en donde se plantearon seis objetivos nacionales con sus ejes estratégicos. De esta manera, uno de los ejes es el Desarrollo Agrario y Rural que tiene lineamientos de política que propone, entre otras cosas, “revertir las condiciones de exclusión y escaso acceso a servicios básicos de la población rural mediante programas, proyectos e incentivos que reduzcan su aislamiento espacial y promuevan su

8 CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Proyecto educativo nacional al 2021. Balance y recomendaciones 2017-2018*, Lima, Perú, CNE, 2018, disponible en [<https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2018/balance-pen-2017-2018.pdf>], p. 54.

9 CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de Educación. Educación para la sostenibilidad del crecimiento económico y la mejora de la calidad de vida de los peruanos*, Lima, Perú, CNE, 2010, disponible en [<https://www.cne.gob.pe/uploads/banderasfinal.pdf>], p. 7.

concentración en centros poblados compatibles con su hábitat natural y su cultura”¹⁰.

De esta manera, se ha determinado que los bajos niveles y la falta de oportunidades en la educación básica son “causa y efecto de la pobreza rural en los países en desarrollo”¹¹; aun cuando existen instituciones educativas, los diversos obstáculos sociales y económicos impiden que algunos niños de la comunidad puedan asistir a ellas o también porque el aprendizaje puede resultar bastante inadecuado para sus necesidades de supervivencia inmediata. En este sentido, los niños de las áreas rurales tienen limitadas oportunidades de tener una educación básica de calidad que les facilite romper el ciclo de la pobreza; la mayoría no ingresan al sistema educativo, los que ingresan no terminan sus estudios y los que terminan, reciben una educación de baja calidad ya que las instalaciones son inadecuadas, el número de profesores es insuficiente y los que hay no asisten con puntualidad, no hay material educativo, las tecnologías están ausentes, los niños tienen que trabajar y la escuela queda muy lejos.

Por consiguiente, en Perú se vienen realizando una serie de intentos para mejorar la educación rural, aunque no han tenido mucho éxito, ya que los programas son aislados y las decisiones coyunturales son propuestas por cada gobierno de turno a pesar de que la educación rural es el núcleo central del desarrollo rural.

II. PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica proporciona una teoría fundamental y un análisis de la escuela. Esto ha permitido que los teóricos críticos se unan en torno a los siguientes propósitos: capacitar a los desposeídos y transformar las injusticias y desigualdades existentes. Para MCLAREN, la

10 CENTRO NACIONAL DE PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO. *Plan Bicentenario. El Perú hacia el 2021*, Lima, Perú, CEPLAN, 2011, disponible en [https://www.ceplan.gob.pe/documentos/_plan-bicentenario-el-peru-hacia-el-2021/], p. 217.

11 Secretaría de Desarrollo Social, cit. en KARLA STEFANIE AGUILAR BALAM, GEYSI YAZURY EK YAM, PEDRO ALAMILLA MOREJÓN y JUANITA DE LA CRUZ RODRÍGUEZ PECH. “Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: tres casos de abandono escolar”, en *Perspectiva Educativa*, vol. 58, n.º 2, 2019, disponible en [<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/936>], p. 103.

pedagogía crítica “proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza”¹². Así mismo, la pedagogía crítica es revolucionaria debido a que su meta es la liberación y la transformación del mundo en su totalidad por lo que se fundamenta a través de los siguientes principios:

- *Política*: los teóricos críticos ven las escuelas como empresas propiamente políticas y culturales, por lo que son analizadas como mecanismo de clasificación, en donde los estudiantes son favorecidos por la raza, la clase y el género y como instituciones para dar poder individual y social.
- *Cultura*: los teóricos críticos ven las escuelas como formas de política cultural. Sostienen que las escuelas, en general, funcionan de tal manera que racionalizan la industria del conocimiento en estratos de clases sociales ocasionando la desigualdad, el sexismo, el racismo y la fragmentación de las relaciones sociales democráticas a través de la competitividad y el etnocentrismo cultural.
- *Economía*: los teóricos críticos establecen que las escuelas sirven a los intereses del poder y de la riqueza, al mismo tiempo que descalifican las habilidades y los valores de los estudiantes más vulnerables de la sociedad. En efecto, estos teóricos exponen que las escuelas deberían ser espacios que den lugar a la transformación social y a la emancipación, en donde los estudiantes aprendan a tener pensamiento crítico y a ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto.

III. GESTIÓN ESCOLAR

La gestión trata del actuar, por lo que su definición siempre estará vinculada a las teorías de la acción humana. Por lo tanto, hay distintas maneras de definir la gestión, debido a que algunos hacen énfasis en que la gestión tiene que ver con los factores de una organización ba-

12 PETER MCLAREN. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1998, p. 21.

sado en sus arreglos institucionales, sus objetivos y su articulación de recursos; mientras que otros hacen énfasis en que la gestión se centra únicamente en la interacción humana. Para ANTÚNEZ, citado por GARCÍA, JUÁREZ y SALGADO, la gestión es “el conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de ciertos objetivos que se desarrollan en las diversas áreas de actividad de la organización y en cuyo diseño y evaluación participan, en alguna medida, las personas encargadas de llevarlas a cabo”¹³. Por lo tanto, se manifiesta el hecho de que la gestión escolar está vinculada con los componentes de una organización, pero también a la interrelación entre las personas de la acción; es decir, la gestión educativa transita desde la administración y se relaciona de manera directa con la cultura que rodea cada comunidad, para abordar aspectos políticos y determinados que envuelven a cada estamento educativo desarrollados dentro de la comunidad educativa, en donde se sitúan los protagonistas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: profesor y estudiante¹⁴.

IV. MODELOS DE GESTIÓN

Los modelos de gestión escolar se fundamentan en teorías de acciones humanas dentro de las organizaciones, siendo necesario su entendimiento para establecer de manera adecuada los procesos de gestión. Para CASASSUS¹⁵, los modelos de gestión se encuentran en un ámbito extraordinariamente fértil para el desarrollo conceptual, técnico e instrumental, por lo que se pueden identificar una secuencia de siete marcos orientados al cambio institucional, los cuales son: marco normativo, marco prospectivo, marco estratégico, marco estratégico-situacional, marco de calidad total, marco de la reingeniería y marco comunicacional.

13 SERAFÍN ANTÚNEZ, cit. en FERNANDO JAVIER GARCÍA COLINA, SAÚL CRISPÍN JUÁREZ HERNÁNDEZ y LORENZO SALGADO GARCÍA. “Gestión escolar y calidad educativa”, en *Revista Cubana Educación Superior*, vol. 37, n.º 2, 2018, disponible en [<http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/223>], p. 207.

14 JOCELYN PORTUGAL VILLAR. “La gestión educativa. Una visión hacia la formación docente”, en *Revista Motricidad y Persona: serie de estudios*, n.º 12, 2013, pp. 33 a 40.

15 JUAN CASASSUS. “Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”, en UNESCO (ed.). *La gestión: en busca del sujeto*, Santiago, Chile, UNESCO, 1999, pp. 13 a 28, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117612>].

A. Marco normativo de modelo de gestión

En la década de los años 1950, 1960 e inicios de 1970, la planificación regional estuvo dominada por el marco normativo, siendo la época en donde se generaron los planes nacionales de desarrollo, por lo que se hace énfasis en los planes nacionales de desarrollo educativo. El marco normativo fue el mayor esfuerzo de introducción de la racionalidad en los ejercicios gubernamentales que intentaban alcanzar el futuro desde las acciones del presente; construyéndose a partir de técnicas de proyección a mediano plazo y su consecuente programación. En efecto, el marco normativo en el ámbito educativo fue una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema y hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo. Por otra parte, el marco normativo se vincula de forma perfecta con la cultura normativa y verticalista del sistema educativo tradicional, pero “desde el punto de vista instrumental, poco tenía que ver con la educación, puesto que, en la práctica, básicamente, se trataba de una forma de diálogo con el Ministerio de Hacienda para la obtención y asignación de recursos financieros”¹⁶. De esta manera, es importante resaltar que los impulsores de este modelo son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE–, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL– y en especial el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social –ILPES–.

B. Marco prospectivo de modelo de gestión

En el marco prospectivo se determina que el futuro no necesariamente se explica solo por el pasado, sino que también intervienen las imágenes del futuro que se imprimen en el presente y que lo orientan. En este sentido, el futuro es previsible mediante la construcción de escenarios, pero entendiendo que el futuro tiene múltiples escenarios y es incierto. Por consiguiente, surge la necesidad de considerar ideas de futuros alternativos en la planificación, lo que genera el desarrollo de una planificación con criterio prospectivo, cuya principal figu-

16 CASASSUS. “Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”, cit., p. 19.

ra fue GODET¹⁷, quien formalizó el método de escenarios y los talleres de prospectiva estratégica. En efecto, a mediados de los años 1970 se refuerza la visión de posibles alternativas con el surgimiento de los estudios comparativos y de los programas regionales asociados a organizaciones sin fines de lucro como la UNESCO, los cuales permitieron la posibilidad de encontrar, analizar y comparar modelos, estrategias, posturas y resultados¹⁸.

C. Marco estratégico de modelo de gestión

El marco estratégico consiste en la capacidad de articular los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros que posee una organización¹⁹. La crisis en la década de los años 1980 generó que el esfuerzo comparativo y la escasez de recursos permitieran asociar este período con una etapa de consideraciones estratégicas, es decir, con la forma de hacer emerger una organización mediante una identidad institucional como su misión, visión, fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Sin embargo, en ese momento no adoptó la metodología de la planificación de forma estratégica, sino luego, con los autores ACKOFF²⁰, PORTER²¹ y STEINER²².

D. Marco estratégico-situacional de modelo de gestión

En términos teóricos, MATUS²³ propone introducir el tema situacional o la viabilidad de las políticas a la planificación estratégica, debido a que el marco situacional reconoce no solo el antagonismo de los intereses de los integrantes en la sociedad, sino que se plantea la viabilidad política, económica, técnica, institucional y organizativa; además de

17 MICHEL GODET. *Prospectiva estratégica: problemas y métodos*, París, Instituto Europeo de Prospectiva y Estrategia, 2007.

18 CASASSUS. "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos", cit.

19 RUSSELL L. ACKOFF, cit. en ídem.

20 RUSSELL L. ACKOFF. *Planificación de la empresa del futuro*, España, Limusa, 1983.

21 MICHAEL PORTER. *Estrategia competitiva*, Madrid, España, Edit. Pirámide, 2009.

22 GEORGE STEINER. *Planeación estratégica: lo que todo director debe saber*, Madrid, España, CECSA, 1989.

23 CARLOS MATUS. "Planificación y gobierno", en *Adiós, señor Presidente*, Caracas, Venezuela, Edit. Pomaire, 1987, pp. 233 a 259.

preocuparse por el “análisis y el abordaje de los problemas en el trayecto hacia el objetivo o el futuro deseado”²⁴. En este sentido, la escasez de recursos hace de la planificación un ejercicio y un arte de técnica presupuestaria, la preocupación de conducción política del proceso asegura la gestión del sistema a través de la concertación y la fragmentación de los procesos integradores de planificación y de la gestión en acciones ocurren en distintos lugares del sistema multiplicando, en consecuencia, las entidades y los lugares planificadores.

E. Marco de calidad total de modelo de gestión

A inicios de los años 1990 surge el tema de calidad y la preocupación por los resultados del proceso educativo, es decir, el reconocimiento de los derechos de los actores del sistema educativo a exigir un servicio de calidad que pueda cumplir con sus necesidades. El marco de calidad total es una preocupación tanto por el resultado como por los procesos. Sin embargo, aun cuando existe una mayor valoración de la educación, el significado o contenido educativo queda suspendido o supuesto en cierta manera. “La emergencia del juicio del usuario hacia el resultado, hace que la mirada se vuelva rápidamente hacia los procesos que llevan al producto o servicio que se presta al usuario”²⁵. De esta manera, el marco de gestión de calidad total en el sistema educativo está orientado a mejorar los procesos a través de acciones tendientes a la disminución de los costos y de la burocracia, al aprendizaje continuo, a la mayor flexibilidad operacional y administrativa, al aumento de la productividad y creatividad en los procesos, entre otros.

F. Marco de la reingeniería de modelo de gestión

El marco de la reingeniería se caracteriza por el reconocimiento de contextos cambiantes en el ámbito de competencia global. De manera que se pueden distinguir tres elementos de cambio:

24 CASASSUS. “Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”, cit., p. 22.

25 *Ibíd.*, p. 23.

- No se trata solo de mejorar lo que existe, sino que se precisa un cambio cualitativo.
- Se reconoce que los individuos tienen la apertura del sistema a través de la descentralización. Esto es importante en la vida de los individuos y de los países porque cada vez hay mayor poder y mayor exigencia sobre el tipo y la calidad de educación que el individuo espera.
- No se evidencia solo mayor cambio, sino que la naturaleza del cambio también se reforma.

Por consiguiente, se define la reingeniería como el rediseño radical de procesos y la reconceptualización fundacional, es decir, en el proceso de reingeniería no se trata solo de mejorar lo que existe, sino que se reconsidera radicalmente la manera en que está concebido el proceso. Por ello, “la acción humana es percibida básicamente como un proceso de cuestionamiento racional que conduce a la acción”²⁶.

G. Marco comunicacional de modelo de gestión

El marco comunicacional permite mirar la organización desde una perspectiva lingüística, facilitando su percepción como redes comunicacionales que están orientadas por el manejo de los actos del habla. En este sentido, la gestión es la capacidad de obtener promesas y formular peticiones por lo que “los instrumentos de la gestión comunicacional son el manejo de las destrezas comunicacionales definidas en los actos del habla, es decir, el manejo de las afirmaciones, las declaraciones, las peticiones, las ofertas y las promesas”²⁷.

26 CASASSUS. “Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”, cit., p. 24.

27 *Ibíd.*, p. 25.

CAPÍTULO SEGUNDO

REFERENTES TEÓRICOS DEL LIDERAZGO

EN LOS PROCESOS COMUNALES

El liderazgo forma parte de los procesos comunitarios, además de formar parte del desarrollo de una comunidad. Sin la presencia de un líder es muy complejo hablar de desarrollo social y comunitario, debido a que este no solo participa de las dinámicas y los tejidos sociales que se logran dar en un espacio o contexto, sino que la figura del líder rompe con las diatribas de una cultura de la no participación. Un aspecto sobresaliente en el liderazgo es la toma de decisiones, la empatía hacia los miembros de la comunidad, la capacidad de diálogo y la responsabilidad al asumir las tareas. El líder, de acuerdo a diversos teóricos, se define como aquel quien lleva las riendas de un determinado equipo de trabajo o grupo. Sin embargo, en la actualidad el concepto de liderazgo tiene una nueva connotación como consecuencia de nuevos y amistosos enfoques que han propiciado otras definiciones con lo cual permiten entender que el liderazgo ya no es solo aquel que coordina un grupo, sino más bien que lo acompaña y lo orienta hacia el logro de los objetivos y de las metas propuestas.

I. TEORÍA DEL DESARROLLO COMUNITARIO

La teoría del desarrollo comunitario se ha formado a lo largo del proceso histórico en donde, desde una perspectiva teórica, se ha pretendido exponer diversas propuestas para un desarrollo eficaz. Uno de los primeros autores que plantea una visión de desarrollo fue KISNERMAN, citado por RICO y MARTÍN, estableciendo que el desarrollo comunitario es un:

Proceso de capacitación democrática, en el que las personas analizan sus problemas, buscan soluciones e intervienen en las decisiones que les afectan, lo que desarrolla la conciencia de sus cualidades y potencialidades, y les permite asumir la responsabilidad de su propio desarrollo individual y colectivo, para lo que es necesario, ayuda oficial, asesoría técnica, disponibilidad de recursos y una organización que integre los diferentes proyectos y recursos existentes y/o pendientes de creación y participación²⁸.

Se entiende entonces, que es una metodología de trabajo desde la base, en donde el desarrollo comunitario actúa desde el nivel psicosocial mediante el proceso educativo que intenta desarrollar las potencialidades, tanto del individuo como de la comunidad, con la finalidad de mejorar las condiciones de existencia. Además, todo desarrollo comunitario lleva implícita la promoción y movilización de los recursos humanos mediante el proceso educativo de toma de conciencia. Al respecto, ANDER-EGG²⁹ establece que el desarrollo de la comunidad está centrada y orientada a la promoción del individuo, movilizándolo sus recursos humanos e institucionales a través de la participación democrática y activa de la población y de la programación e implementación de los distintos programas comunitarios. En otras palabras, el desarrollo comunitario no es una acción sobre la comunidad sino una acción en donde la comunidad asume las consecuencias y toma decisiones.

Por otra parte, esta propuesta se sintetiza con lo propuesto por NOGUEIRAS³⁰, quien asume el desarrollo comunitario es una técnica de acción social o un proceso educativo orientado a determinar cambios cualitativos en las actitudes y comportamientos de la población; de manera que se requiere de la colaboración e intervención de especialistas que puedan dirigirse a aquellas comunidades subdesarrolladas económica o socioculturalmente o que no tienen suficientes recursos disponible para obtener el bienestar social y la mejora de la calidad de vida de la comunidad estudiada, pero para ello se requiere de la participación consciente, voluntaria y responsable de los integrantes de la comunidad en la resolución de sus propios problemas.

28 NATALIO KISNERMAN, cit. en JOSÉ IGNACIO RICO ROMERO y VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES. *La educación social en territorios periféricos*, Barcelona, España, Nau Llibres, 2014, p. 36.

29 EZEQUIEL ANDER-EGG. *El trabajo social como acción liberadora*, Barcelona, España, Edit. Humanitas, 1989.

30 LUIS MIGUEL NOGUEIRAS MASCAREÑAS. *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario*, Madrid, España, Narcea Ediciones, 1996.

Otro soporte teórico es el aporte de EVANS, citado por CASTILLO y OSIO³¹, quien traza un perfil del líder comunitario en donde su trabajo es por, para y desde la comunidad. En esta línea, plantea cinco rasgos del liderazgo comunal:

1. El propósito del liderazgo comunitario es el cambio social
2. Tiene principios e ideales esenciales de acción
3. Las habilidades técnicas son necesarias, pero no suficientes
4. El liderazgo comunitario es una práctica compartida
5. El liderazgo comunitario es un proceso de aprendizaje

Desde esta perspectiva, el liderazgo queda enmarcado en una concepción de red, queda imbricado en el concepto de capital social, al ser un objetivo a lograr, para que las comunidades obtengan su desarrollo propio y resuelvan sus problemas más agudos. En este sentido, las redes educativas se constituyen como una estrategia válida para contribuir al desarrollo educativo, por lo que actuar en redes permite el paso hacia nuevas perspectivas, además de aportar, compartir y sumar iniciativas; convirtiéndose en espacios de construcción colectiva de conocimientos con mayor protagonismo en el desarrollo educativo de la comunidad facilitando el logro de un verdadero desarrollo.

II. LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Diferentes teorías intentan explicar el comportamiento de los líderes, como la de BLAKE y MOUTON (rejilla de dirección), la de MACGREGOR (teoría x e y). El liderazgo situacional de HERSEY y BLANCHARD trata de dar respuesta a la forma de actuar que sigue un líder; de igual manera GOLEMAN con su liderazgo emocional y SASHKIA con su liderazgo visionario.

BLAKE y MOUTON, citados por GARCÍA SOLARTE, determinaron una de las herramientas más utilizadas en lo referente a la definición o medi-

31 LINDA EVANS, cit. en NEMESIO CASTILLO y MARÍA ADRIANA OSIO MARTÍNEZ. "Liderazgos y vínculos municipales de las organizaciones de la sociedad civil", en *Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 11, n.º 42, 2017, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6189188>], p. 9.

ción de los estilos de dirección, el *grid gerencial*, que fue renovada con el apoyo de otros colegas y adaptada a distintas áreas de la administración. Dicha matriz fue “desarrollada en el marco de dos dimensiones: el interés por la producción (resultados) y el interés por las personas”³². En su malla o rejilla de dirección encajan todos los posibles estilos:

- *Estilo laissez-faire*: se caracteriza porque el directivo tiene escasa preocupación por los individuos y resultados, hace el mínimo esfuerzo o lo justo para mantenerse en el puesto, evita conflictos y problemas y no le interesa el avance de su organización.
- *Estilo club social*: se caracteriza por ser paternalista, tiene fuerte preocupación por los individuos y le importa poco los resultados, se ocupa de las relaciones personales y de las celebraciones.
- *Estilo de tarea*: se caracteriza por ser autocrático, concede mucha importancia al rendimiento, se despreocupa de los individuos y se controlan todas las tareas.
- *Estilo de la mediocridad*: se caracteriza por ser burocrático, busca el equilibrio entre la satisfacción de las personas y la consecución de resultados, así como también busca mantener el *status quo* con el menor esfuerzo.
- *Estilo de compromiso*: se caracteriza por ser democrático, el directivo busca excelentes resultados y se preocupa de forma sincera por las personas; así como también los individuos trabajan por la consecución de las metas de la organización.

El liderazgo pedagógico genera un impacto efectivo y real tanto en los docentes como en los estudiantes de las instituciones académicas. Así mismo, la revisión académica identifica el liderazgo pedagógico como una de las principales variables que inciden en un mejor desempeño,

32 ROBERT BLAKE y JANE MOUTON, cits. en MÓNICA GARCÍA SOLARTE. “Formulación de un modelo de liderazgo desde las teorías organizacionales”, en *Entramado*, vol. 11, n.º 1, 2015, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265440664005>], p. 64.

tanto de los centros como del sistema educativo en general³³. Por ello, es importante resaltar que la calidad de las escuelas depende fundamentalmente de la dedicación, competencia y estilo de liderazgo del equipo directivo (director, subdirector y coordinador pedagógico). Los factores y dimensiones pedagógico-educativas son muy significativas en las escuelas por lo que, si se busca un cambio en el centro educativo para que contribuya al desarrollo integral de todos sus estudiantes y cumpla mejor los objetivos propuesto, es fundamental el uso de las dimensiones pedagógicas y la presencia de un líder pedagógico en las reflexiones, debates y decisiones que se tomen.

A. Funciones de un líder pedagógico

El liderazgo pedagógico se centra más en los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje que en los aspectos de tipo administrativo, es decir, que su enfoque principal es la gestión del aprendizaje y la mejora de las prácticas docentes. Según BALZÁN, citado por ORELLANA, las principales funciones de un líder pedagógico son las siguientes:

Planificador: es la función más fundamental porque de ella parten las demás. “Durante la planificación la organización debe determinar, cuando sea apropiado, aspectos como los objetivos de la calidad y los requisitos para el producto, la necesidad de establecer procesos, documentos, y de proporcionar recursos específicos para el producto”³⁴. Así mismo, planificar es un proceso realizado por el supervisor para establecer los requisitos que permitan alcanzar las metas de forma más eficiente, eficaz, fácil y barata posible; de manera que le facilite al supervisor mantenerse actualizado sobre los hechos que ocurren a su alrededor y saber cómo abordarlos con anticipación. Además, la planificación permite precisar problemas y reorientarlas en función de solucionarlos.

33 OCDE, cit. en MERY MARISA ORELLANA VÁSQUEZ. “Liderazgo pedagógico y planificación en las instituciones educativas de nivel inicial, de la Red 09, UGEL 06, 2017” (tesis de maestría), Lima, Perú, Universidad César Vallejo, 2017, disponible en [<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/14637>].

34 YILLY BALZÁN SÁNCHEZ, cit. en ORELLANA VÁSQUEZ. “Liderazgo pedagógico y planificación en las instituciones educativas de nivel inicial, de la Red 09, UGEL 06, 2017”, cit. p. 20.

Organizador: además de ser una función, la organización es una responsabilidad básica de cualquier supervisor educativo ya que le facilita la eficacia del esfuerzo en conjunto, la orientación de trabajo, el desempeño de sus funciones y el saber dónde y cómo debe realizarse la labor. Para LÓPEZ, citado por ORELLANA, la organización comprende “el emprendimiento de actividades por funciones, áreas, niveles, equipos y, por otro lado, se estructura asignando autoridad a otros mediante la delegación de responsabilidades”³⁵. En otras palabras, la organización constituye la fijación y ordenamiento de todos los factores que intervienen en un proceso educativo o simplemente es el establecimiento de una estructura funcional de la institución.

Evaluador: Es la función que verifica el cumplimiento de lo planeado o que constata que todo se ha realizado conforme a las órdenes impartidas, al programa y a los principios admitidos, de manera que se determina y valorice lo realizado e incluso se apliquen medidas correctivas que reorienten el proceso. Para FINOL, citado por ORELLANA, la supervisión logra “el cambio progresivo, planificado y evaluado, el trabajo en equipo, un sistema de comunicación eficiente, la consideración del liderazgo y la existencia de las buenas relaciones humanas entre los participantes”³⁶.

III. LIDERAZGO EMOCIONAL DE DANIEL GOLEMAN

Para GOLEMAN, citado por MARTÍNEZ, “una persona puede tener un coeficiente intelectual (CI) elevado y una formación técnica impecable, pero ser incapaz de dirigir un equipo hacia el éxito”³⁷. Un líder efectivo es quien tiene la inteligencia emocional o la capacidad para captar las emociones del grupo y conducirlas hacia un resultado positivo; talento que se puede aprender y cultivar en las organizaciones. Las teorías de

35 REINALDO LÓPEZ ORDÓNEZ, cit., en *ibíd.*, p. 21.

36 JOSÉ ENRIQUE FINOL, cit. en ORELLANA VÁSQUEZ. “Liderazgo pedagógico y planificación en las instituciones educativas de nivel inicial, de la Red 09, UGEL 06, 2017”, cit., p. 22.

37 DANIEL GOLEMAN, cit. en ARMANDO MARTÍN MARTÍNEZ PERCY. “La inteligencia emocional: una herramienta necesaria para el liderazgo. Concepto y componentes”, en *Revista de Investigaciones UNAD*, vol. 12, n.º 1, 2013, disponible en [https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero1_2013/a08_La_inteligencia_emocional_1-1.pdf], p. 151.

GOLEMAN han modificado los enfoques tradicionales de la administración al proponer que la inteligencia emocional de los individuos es el factor crítico en su desempeño dentro de las organizaciones, demostrando además que la capacidad para canalizar y entender tanto las emociones propias como las emociones de los otros logra un mejor éxito empresarial que las capacidades técnicas o analíticas.

La mayoría de las grandes empresas han contratado psicólogos especialistas que desarrollen los llamados modelos de competencias para identificar, entrenar y promover las personas que son problemas estrella por su nivel de liderazgo. Al analizar los resultados, se demostró que la inteligencia emocional juega un papel importante en los niveles más altos de las organizaciones, es decir, que los líderes más efectivos demuestran un alto nivel de inteligencia emocional que influye tanto en su actuación como en sus actitudes y compromisos.

IV. TEORÍA DE LAS NECESIDADES DE MASLOW

ABRAHAM MASLOW propuso una teoría completa sobre las motivaciones de las personas, la cual está ligada a su teoría de la personalidad, en donde tiene una visión optimista sobre la naturaleza de los individuos al afirmar que todos los seres humanos tienen una naturaleza buena, pero esta naturaleza está determinada por un conjunto de necesidades que hay que satisfacer. En otras palabras, la verdadera motivación de los individuos es la búsqueda del equilibrio entre sus necesidades y sus satisfacciones.

La jerarquía de las necesidades humanas o la pirámide de MASLOW es una teoría psicológica propuesta en 1943, la cual establece que a medida que se satisfacen las necesidades más básicas (parte inferior de la pirámide), los individuos desarrollan deseos y necesidades más elevados (parte superior de la pirámide).

A. Jerarquía de necesidades

La escala de las necesidades es descrita como una pirámide que tiene cinco niveles, en donde los cuatro primeros niveles son agrupados como necesidades de déficit (*deficit needs* o *D-needs*) y el quinto nivel es el superior, que está denominado como necesidad de ser, autorrealización o motivación de crecimiento (*being needs* o *B-needs*). Según MASLOW:

En seguida surgen otras (y superiores) necesidades y éstas dominan el organismo más que el hambre fisiológica. Y cuando éstas a su vez están satisfechas, de nuevo surgen otras necesidades (todavía más superiores) y así, sucesivamente. Esto es lo que queremos decir cuando afirmamos que las necesidades humanas básicas están organizadas dentro de una jerarquía de relativa prepotencia o predominio³⁸.

Esto quiere decir, entonces, que la idea fundamental de esta teoría es que solo se atienden necesidades superiores cuando las necesidades inferiores están satisfechas. En la jerarquía de las necesidades las fuerzas de crecimiento dan lugar a un movimiento ascendente mientras que las fuerzas regresivas empujan hacia abajo las necesidades prepotentes. En efecto, las necesidades que se disponen según la pirámide de MASLOW son:

Necesidades básicas: son las necesidades fisiológicas que son básicas para mantener la homeostasis o para mantener su supervivencia. Estas necesidades “son las más prepotentes de todas las necesidades. Esto significa que el ser humano que carece de todo en la vida, en una situación extrema, es muy probable que su mayor motivación fueran las necesidades fisiológicas más que cualesquiera otras”³⁹. Así mismo, constituye la necesidad de:

- Respirar, hidratarse (beber agua) y alimentarse.
- Descansar (dormir) y eliminar los desechos corporales.
- Tener relaciones sexuales y evitar el dolor.
- Mantener la temperatura corporal con vestimenta o en un ambiente cálido.

Necesidades de seguridad y protección: son aquellas necesidades que surgen cuando están satisfechas las necesidades fisiológicas. “Si las necesidades fisiológicas están relativamente bien gratificadas, entonces surgirá una nueva serie de necesidades, que se pueden clasificar apro-

38 ABRAHAM MASLOW. *Motivación y personalidad*, Madrid, España, Ediciones Díaz de Santos, 1991, p. 25.

39 *Ibíd.*, p. 23.

ximadamente como necesidades de seguridad”⁴⁰. Así mismo, constituye la necesidad de:

- Seguridad física (como un refugio que proteja del clima) y de salud (como asegurar la futura alimentación).
- Seguridad de recursos como disponer de la sanidad, transporte y educación necesaria para sobrevivir dignamente.
- Dependencia y estabilidad.
- Protección de los bienes y activos.
- Vivienda y estructura.
- Orden, ley y límites.

Necesidades de amor y de pertenencia: son aquellas necesidades que suponen dar y recibir afecto, de sentirse parte de una sociedad, de un hogar o de una familia. Cuando una persona “está insatisfecha, sentirá intensamente la ausencia de amigos, de compañero o de hijos. Tal persona tendrá hambre de relaciones con personas en general –de un lugar en el grupo o la familia– y se esforzará por conseguir esta meta”⁴¹. Del mismo modo, constituye la necesidad de:

- Relación de amor y de amistad.
- Participación e inclusión grupal.
- Dar y recibir afecto.
- Sentirse parte de una comunidad, familia u hogar.

Necesidades de estima: todos los individuos tienen “la necesidad o el deseo de una valoración generalmente alta de sí mismos, con una base firme y estable; tienen necesidad de autorrespeto o de autoestima, y de la estima de otros”⁴². Estas necesidades se constituyen en dos tipos: una

40 MASLOW. *Motivación y personalidad*, cit., p. 27.

41 *Ibíd.*, p. 28.

42 *Ibíd.*, p. 30.

estima alta y una estima baja. La estima alta es la necesidad del respeto hacia uno mismo y comprende sentimientos como la independencia, competencia, logros, libertad y confianza. Mientras que la estima baja es la necesidad del respeto de las demás personas y comprende necesidades como el reconocimiento, aprecio, atención, estatus, dignidad, fama, estatus, dominio y gloria.

Necesidades de autorrealización o autoactualización: es el nivel que MASLOW denominó necesidad de ser, motivación de crecimiento o autorrealización y se halla en la cima de la jerarquía porque es la necesidad psicológica más elevada del individuo. "Se refiere al deseo de la persona por la autosatisfacción, a saber, la tendencia en ella de hacer realidad lo que ella es en potencia"⁴³. Así mismo, las personas que llegan a este nivel están centradas en la realidad, saben diferenciar lo ficticio o lo falso de lo genuino y real, se centran y enfrentan los problemas en virtud de solucionar, y tienen una percepción diferente de sus objetivos y significados.

43 MASLOW. *Motivación y personalidad*, cit., p. 32.

CAPÍTULO TERCERO

PARADIGMAS COGNITIVOS EN LA ACTIVIDAD SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN

Hubo un tiempo que una educación de calidad se consideraba como la trasmisión mecánica de los conocimientos de los docentes hacia los estudiantes, en donde este último escuchaba, tomaba notas, leía algunos libros, pasaba los exámenes y se graduaba. Sin embargo, en los últimos años, la psicología y la pedagogía han buscado posibles caminos para una educación inclusiva que esté orientada fundamentalmente al aprendizaje del estudiante, transformando de forma radical las perspectivas de una educación tradicional y los viejos patrones de enseñanza. Además, esto dio paso a que en la actualidad se tengan más conocimientos sobre los procesos cognitivos del individuo, en donde el aprendizaje no se trata de rellenar un cerebro con conocimientos sino de facilitar la transformación y/o cambios en el estudiante a nivel mental, espiritual, emocional, fisiológico y anatómico.

Los estudiantes aprenden mejor “cuando el profesor crea un ambiente grato en el curso, cuando imagina y mejora en la práctica diversos mecanismos de aprendizaje que permitan captar la atención de los alumnos y fortalezcan su compromiso”⁴⁴. De manera que el docente juega un papel fundamental en el aprendizaje del estudiante ya que contribuye a que desarrolle de manera óptima las potencialidades de pensar, reflexionar y criticar, para que pueda desempeñarse y actuar de manera adecuada en todos los ámbitos y resolver cualquier problema que se le presente a lo largo de su vida.

44 MARÍA ANGÉLICA PEASE DREIBELBIS, FLAVIO FIGALLO R. y LIZ YSLA ALMONACID (eds). *Cognición, neurociencia y aprendizaje: el adolescente en la educación superior*, Lima, Perú: Fondo Editorial PUCP, 2016, disponible en [<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/173077>], p. 4.

I. ENFOQUE SOCIOCULTURAL

LEV VYGOTSKY es considerado como el precursor del constructivismo social ya que, a partir de sus consideraciones teóricas, se han desarrollado múltiples concepciones sociales sobre el aprendizaje. El enfoque de este autor es que el individuo es el resultado del proceso social e histórico en donde el lenguaje desempeña un papel importante, es decir, que el conocimiento es un proceso de interacción entre el individuo y el medio socio-cultural. Para ORRÚ, “el lenguaje proporciona la constitución de la actividad psicológica, la transformación y el desarrollo del pensamiento, siendo constitutiva para el hombre y permitiéndole su interacción social, la internalización y la generalización de los significados”⁴⁵. Por ello, el lenguaje es un instrumento de la conciencia humana que estructura, controla y planea el pensamiento orientado a un intercambio social, percibiendo la existencia de relaciones interdependientes ente el individuo y el mundo que le rodea. Así mismo, VYGOTSKY⁴⁶⁻⁴⁷ considera fundamentales los conceptos de funciones mentales, habilidades psicológicas y zona de desarrollo próximo.

A. *Funciones mentales*

VYGOTSKY determina que existen dos tipos de funciones mentales: inferiores y superiores.

Funciones mentales inferiores: son aquellas funciones con las que nace el individuo, son naturales y están genéticamente definidas. Los comportamientos derivados de estas funciones son limitados ya que está condicionado por lo que el individuo puede hacer asegurándose que la conducta es impulsiva. Así mismo, son funciones que “tienen en común los animales superiores y los seres humanos y dependen ante todo de la maduración; ejemplos de estas funciones son algunos procesos cog-

45 SÍLVIA ESTER ORRÚ. “Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, n.º 2, 2012, disponible en [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200021], p. 347.

46 LEV SEMIÓNOVICH VYGOTSKI. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, España, Crítica, 2009.

47 LEV SEMIÓNOVICH VYGOTSKI. *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, España, Paidós Ibérica, 2010.

nitivos como la sensación, la atención reactiva, la memoria espontánea y la inteligencia sensomotora”⁴⁸.

Funciones mentales superiores: son las funciones que se adquieren y se desarrollan mediante la interacción social, es decir, estas funciones son mediadas culturalmente. “Las funciones mentales superiores, exclusivas de los seres humanos, son procesos cognitivos adquiridos en el aprendizaje y la enseñanza. Las funciones mentales superiores son conductas deliberadas, mediadas e interiorizadas”⁴⁹. Ejemplos de estas funciones son la percepción mediada, la atención dirigida, la memoria deliberada y el pensamiento lógico.

B. Habilidades psicológicas

Al momento en que un niño llora porque le duele algo expresa dolor, el cual es una función mental inferior y una reacción al ambiente. Mientras que cuando llora para llamar la atención ya es una mera acción de comunicarse, pero es una comunicación que solo ocurre en la interacción con los demás; y es en este momento en que ocurre una función mental superior inter-psicológica, siendo posible solo en la comunicación con los demás.

C. Zona de desarrollo próximo

La zona de desarrollo próximo es el potencial o posibilidad que tienen las personas para ir desarrollando las habilidades psicológicas que, en un primer momento, dependen de los demás. Para VYGOTSKY, la zona de desarrollo próximo:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz⁵⁰.

48 ELENA BODROVA y DEBORAH J. LEONG. *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*, México, Pearson, 2004, p. 19.

49 *Ibíd.*, p. 20.

50 VYGOTSKI. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, cit., p. 133.

En este sentido, la zona de desarrollo próxima es la posibilidad o potencial que tienen los individuos para aprender en la interacción con los demás o en el ambiente social. Como la zona de desarrollo próximo está determinada socialmente, se determina que mientras más frecuentes y ricos sean los conocimientos y las experiencias de los demás, más se posibilita el aprendizaje del individuo. “El nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración con los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí solo”⁵¹. Así mismo, son los padres, los docentes y los compañeros que tienen interacción con el estudiante, los responsables del aprendizaje de éste para que el individuo luego, asuma la responsabilidad de construir sus propios conocimientos y de guiar sus propios comportamientos; en consecuencia, la zona de desarrollo próximo puede verse como una parte del desarrollo del ser humano donde hay una máxima posibilidad de aprendizaje.

II. COGNICIÓN SITUADA

Para DÍAZ BARRIGA⁵² y DANIELS⁵³, la cognición situada es un paradigma que representa una de las actuales tendencias más promisorias y representativas de la teoría y la actividad sociocultural. Estos autores toman como referencia los referentes teóricos de VYGOTSKY⁵⁴⁻⁵⁵, LEONTIEV⁵⁶, LURIA⁵⁷, WENGER⁵⁸ y otros teóricos del ámbito educativo.

-
- 51 MORELLA ACOSTA RODRÍGUEZ. “El aprendizaje visto como un proceso de interacción social. La perspectiva vygotskiana vista desde la complejidad”, en *Revista Ciencias de la Educación*, año 6, vol. 1, n.º 27, 2006, disponible en [<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/volln27/27-8.pdf>], p. 129.
 - 52 FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, n.º 2, 2003, pp. 1 a 13, disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011].
 - 53 HARRY DANIELS. *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona, España, Paidós, 2003.
 - 54 VYGOTSKI. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, cit.
 - 55 VYGOTSKI. *Pensamiento y lenguaje*, cit.
 - 56 ALEKSEI LEONTIEV. *Actividad, conciencia y personalidad*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
 - 57 ALEKSANDR LÚRIYA. *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, Madrid, España, Edit. Akal, 1987.
 - 58 ÉTIENNE WENGER. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, España, Paidós, 2001.

Estos autores determinan que la cognición situada tiene diferentes nombres y formas que están vinculados de manera directa con los conceptos de aprendizaje cognitivo, aprendizaje situado, aprendizaje artesanal y participación periférica legítima. En efecto, la cognición situada se opone al enfoque de la psicología cognitiva que asume que el conocimiento puede abstraerse de las circunstancias en que se aprende y se emplea y parte de la premisa de que el conocimiento es parte y producto del contexto, la actividad y la cultura en que se utiliza y se desarrolla. DÍAZ BARRIGA infiere que esta teoría:

Ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables⁵⁹.

Por lo tanto, se propone que los estudiantes deben aprender cuando se involucran en el mismo tipo de actividades en diferentes campos del conocimiento. De manera que existen estrategias para el aprendizaje significativo que se relacionan y están orientadas al aprendizaje situado, en donde sus principales enfoques son la construcción de conocimientos en situaciones reales, el pensamiento de alto nivel, el desarrollo de las capacidades reflexivas y la participación en prácticas sociales de la comunidad. Una de estas estrategias es el aprendizaje servicio solidario, el cual es una metodología que favorece la oportunidad de aplicar las habilidades y los conocimientos adquiridos en situaciones reales, ayudando al desarrollo del sentido de responsabilidad y solidaridad frente al otro.

III. APRENDIZAJE SERVICIO SOLIDARIO –ASS–

Es una metodología que se soporta en la propuesta de cognición situada y se centra fundamentalmente en el aprendizaje en la acción, aunque tiene múltiples pilares. Este tipo de aprendizaje es “una pro-

59 DÍAZ BARRIGA ARCEO. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, cit., p. 2.

puesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”⁶⁰. En consecuencia, este tipo de aprendizaje tiene que ver con el servicio solidario orientado a atender las necesidades reales de una comunidad cuyos integrantes activos son los estudiantes que diagnostican, planean, ejecutan y evalúan las acciones solidarias en contextos reales para luego articularlos con los contenidos de aprendizaje.

Por otro lado, se ha explorado y encontrado que este tipo de aprendizaje en los estudiantes genera un impacto positivo en los siguientes campos:

- *Desarrollo cívico*: los estudiantes participan en la comunidad generando un compromiso.
- *Desarrollo personal*: la manera que se sienten ellos mismos y en que visualizan sus propias competencias.
- *Desarrollo social*: la capacidad que tienen los estudiantes para trabajar en equipo.
- *Desarrollo ético y moral*: la comprensión de los valores.

A. Proyectos de aprendizaje servicio solidario para el desarrollo cívico

Los proyectos de aprendizaje servicio solidario que han generado impactos positivos en el desarrollo cívico de los estudiantes les permite el desarrollo de una mejor responsabilidad ciudadana, una mayor comprensión de las actividades y las políticas gubernamentales, mayor participación tanto en la comunidad como en las actividades públicas, el desarrollo del sentido de responsabilidad ante la sociedad. Además,

60 JOSEP M. PUIG, CARMÉ BOSCH, ROSER BATLLE y JOSEP PALOS, cits. en ANE FERRÁN ZUBILLAGA y CINTA GUINOT VICIANO. “Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias”, en *Portularia*, vol. XII, 2012, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437020.pdf>], p. 189.

genera un impacto positivo en la sociedad porque crea conciencia, compromiso y comprensión ante la comunidad y las actividades sociales.

B. Proyectos de aprendizaje servicio solidario para el desarrollo personal

Los proyectos de aprendizaje servicio solidario que han generado impactos positivos en el desarrollo personal de los estudiantes les permite mayores cualidades y competencias para el liderazgo, mayor conocimiento de sí mismo, mayor autoestima, mayor empoderamiento, mayor resiliencia y eficacia personal.

C. Proyectos de aprendizaje servicio solidario para el desarrollo social

Los proyectos de aprendizaje servicio solidario que han generado impactos positivos en el desarrollo social de los estudiantes les permite mayor habilidad para el trabajo en equipo, mayor compañerismo, mejora de las conductas prosociales, desarrollo de las relaciones sociales positivas, desecho de los prejuicios preconcebidos y el logro de limar las diferencias y asperezas para trabajos juntos por una misma causa.

D. Proyectos de aprendizaje servicio solidario para el desarrollo ético y moral

Los proyectos de aprendizaje servicio solidario que han generado impactos positivos en el desarrollo ético y moral de los estudiantes les permite mayor exposición a nuevas y/o diferentes perspectivas y puntos de vista, grandes cambios positivos en el juicio ético y mayor habilidad para tomar decisiones adecuadas e independientes respecto a cuestiones morales.

CAPÍTULO CUARTO
MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR QUE FAVOREZCA
EL AUTODESARROLLO RURAL:
ESTUDIO DE CASO EN LAMBAYEQUE, PERÚ

Con la finalidad de concebir modelos de gestión escolar integradores entre la realidad interna de las instituciones educativas y su entorno comunal, se parte de que la realidad educacional no solo está conformada por el mismo sistema educativo, sino por un gran sistema de apoyo que permite que los fines educativos se logren, como es la participación dinámica y activa de los integrantes de la sociedad en los procesos de planificación, organización, control y toma de decisiones educativas, contribuyendo al desarrollo tanto individual como comunal. De la misma manera, en la mayoría de las instituciones educativas públicas de Perú se observa un servicio deficiente que ocasiona una baja calidad educativa, que se manifiesta en los niveles educativos bajos de la población impidiendo la mejora de la calidad de vida personal y familiar y en la poca participación de las entidades gubernamentales en las decisiones de contribuir y exigir la solución de las problemáticas más urgentes. En consecuencia, el sistema educativo se preocupa por buscar las mejores estrategias y métodos que fortalezcan a todas las instituciones académicas, no solo en su labor pedagógica sino en el trabajo educativo para ofrecer la mejor calidad educativa posible a la comunidad que la alberga.

De esta manera, este trabajo de investigación tiene la finalidad de plantear, basado en el aprendizaje servicio solidario –ASS–, un modelo de gestión que logre el autodesarrollo rural permitiendo su contribución a la mejora de las estrategias de sensibilización y concientización en los integrantes de las instituciones educativas rurales sobre la importancia de la educación en el desarrollo tanto personal como comunal y, al mismo tiempo, servir de modelo para que otras instituciones

educativas del país brinden servicios educativos eficaces que reflejen los mejores índices de educación a nivel internacional, que tengan la capacidad de satisfacer las necesidades personales, familiares y comunales, y que ejerzan su derecho de co-gobierno para lograr el bienestar integral y desarrollo sostenible del país.

I. DIAGNÓSTICO APLICADO A LA INVESTIGACIÓN

A. Objetivo general

Establecer los niveles de autodesarrollo rural para elaborar y proponer un modelo de gestión escolar basado en el aprendizaje servicio solidario que lo favorezcan en la región Lambayeque, Perú.

B. Objetivos específicos

- Precisar el nivel de autodesarrollo de las comunidades rurales de la región Lambayeque, Perú.
- Especificar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la propuesta para favorecer el autodesarrollo rural en la región Lambayeque, Perú.
- Elaborar el modelo de gestión escolar para favorecer el autodesarrollo rural en la región Lambayeque, Perú.
- Validar el modelo de gestión escolar para favorecer el autodesarrollo rural en la región Lambayeque, Perú.

C. Hipótesis de investigación

Si se propone un modelo de gestión escolar, basado en la teoría del aprendizaje servicio solidario, entonces se logrará sensibilizar en la importancia que tiene la educación en el autodesarrollo del área rural en la región Lambayeque, Perú.

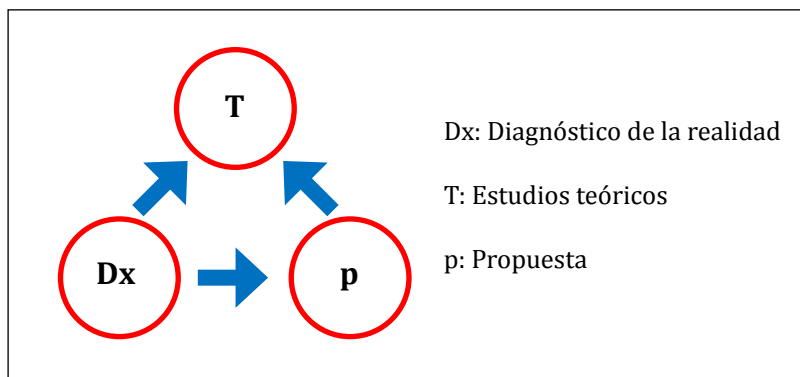
D. Tipo de investigación

Fue de tipo descriptiva-propositiva (proyectiva) debido a que intentó proponer soluciones a una determinada situación, es decir, fue descriptiva porque presentó la situación en la que se dio la gestión escolar en las instituciones educativas de la región Lambayeque basado en la opinión de líderes y directores comunales y fue propositiva porque se formuló un modelo de gestión escolar basado en el aprendizaje servicio solidario que debería operarse para el autodesarrollo rural en dicha región.

E. Diseño de investigación

Para alcanzar los objetivos de estudio se planteó el siguiente diseño de tipo relacional-propositiva:

Figura 1
Diseño de investigación



En primer lugar, se observó la realidad para luego revisar la teoría y construir una propuesta. Dicha realidad se diagnosticó a partir de un cuestionario de encuesta tipo Likert, validado con la ayuda de 14 expertos, docentes con experiencia en investigación. Luego, a partir de sus hallazgos, se revisó la teoría dando forma a una propuesta alternativa de gestión escolar.

F. Método de investigación

Métodos empíricos: se utilizó el análisis de documentos y análisis del desarrollo histórico de las variables en estudio. Así como también se aplicó la encuesta como para precisar las peculiaridades de las variables en estudio.

Métodos teóricos:

- Método histórico-lógico: se realizó el análisis del desarrollo histórico de las variables en estudio.
- Método de análisis-síntesis: se sistematizaron los lineamientos teóricos que fundamentan el modelo de gestión escolar propuesto.
- Método deductivo: se buscaron datos y hechos que corroboraran las teorías relacionadas con las variables en estudio.
- Método inductivo: se explicaron e interpretaron los datos y hechos obtenidos mediante métodos empíricos para dar forma al modelo de gestión educativa propuesto.
- Método dialéctico: se estudió la gestión educativa determinando las relaciones entre sus componentes a partir de las leyes más frecuentes de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

G. Sistema de variables

Variable: Gestión educativa para el autodesarrollo rural.

- Autodesarrollo
- Gestión escolar
- Estudiantes
- Liderazgo comunal
- Políticas educativas

Tabla 1
Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Gestión escolar para el autodesarrollo rural	Autodesarrollo	La gestión escolar contribuye al desarrollo de las comunidades rurales de Lambayeque, Perú.
		La gestión escolar contribuye al desarrollo personal de los integrantes del área rural de la región Lambayeque, Perú.
	Gestión escolar	La gestión de las instituciones educativas brinda un servicio de calidad.
		La gestión escolar ayuda a solucionar problemas de la comunidad.
	Estudiantes	Los estudiantes lograrán un desarrollo integral al realizar prácticas de servicio social solidario en su comunidad.
		Los estudiantes lideran acciones solidarias que mejoran su comunidad.
	Liderazgo comunal	Los líderes comunales coordinan con las instituciones educativas de su área geográfica acciones conjuntas en busca de alternativas de solución a los problemas que presenta la comunidad.
		Los líderes comunales colaboran de manera activa con el logro de aprendizaje de los estudiantes de su comunidad.
	Políticas educativas	Las políticas educativas son diseñadas tomando en cuenta las características sociales y culturales de las comunidades rurales.
		Las políticas educativas contribuyen a generar verdaderos cambios sociales, culturales y educativos en la familia, escuela y comunidad rural.

H. Población y muestra

La población estuvo constituida por todos los habitantes de cada case-río en estudio, pertenecientes al área rural de la región Lambayeque, Perú. La muestra estuvo constituida por los *líderes comunales en tres órdenes: líder autoridad, líder padre de familia y líder poblador*, haciendo un total de 20 representantes comunales del área rural de la región Lambayeque, Perú con características heterogéneas; tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2
Muestra de estudio

PROVINCIA	DISTRITO	CASERÍO	CANTIDAD	%
Lambayeque	San José	San Carlos	4	20
Lambayeque	Mochumí	Muy Finca	4	20
Chiclayo	Pimentel	El higo	4	20
Chiclayo	Monsefú	Callanca	4	20
Ferreñafe	Pítipo	Sime	4	20
TOTAL			20	100

Por otra parte, se utilizó la técnica de muestreo intencional u opinático, en donde se seleccionaron los elementos y se determinó el tamaño de la muestra en base al arbitrio, intuición o experiencia del investigador.

I. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se consideró la encuesta como un procedimiento de investigación para observar la realidad de la gestión escolar en relación con el autodesarrollo rural a partir de los datos obtenidos de 20 representantes comunales. También se consideró el fichaje como una técnica que ha servido para analizar la información teórica sobre la variable en estudio y dar forma a la propuesta de un modelo de gestión escolar para el auto-desarrollo rural de la región Lambayeque, Perú. Como instrumento se consideró el cuestionario de encuesta, empleando la escala tipo Likert para medir la percepción de los líderes comunales acerca de la gestión escolar y su relación con el autodesarrollo rural, dicha escala consistió

en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios que solicitan la reacción de los individuos en: (5) Muy de acuerdo; (4) De acuerdo; (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; (2) En desacuerdo y (1) Muy en desacuerdo. Así mismo, los instrumentos fueron sometidos a una observación y a una evaluación de expertos (14 profesionales de educación con experiencia en investigación educativa) para obtener datos confiables. También se consideraron las fichas, que permitieron dar forma al estudio de investigación ya que de manera constante sirvieron como ayuda para el proceso de análisis y creación lógica de la propuesta de un modelo de gestión escolar.

J. Métodos usados en el análisis de datos

Se utilizó la estadística descriptiva y no paramétrica según los objetivos y la hipótesis formulada.

Tabla 3
Criterios de rigor en la investigación cualitativa

CRITERIOS	CARACTERÍSTICAS DEL CRITERIO	PROCEDIMIENTOS
Credibilidad Valor de la verdad / autenticidad	Aproximación de los resultados de la investigación frente al tópico observado.	Los resultados fueron reconocidos por los expertos como verdaderos.
Transferibilidad Aplicabilidad	Los resultados derivados de la investigación no son generalizables, sino transferibles.	Descripción detallada del contexto y de los expertos. Acopio suficiente de datos.
Consistencia Dependencia / replicabilidad	La complejidad de la investigación ha demostrado la estabilidad de los datos y hace posible la replicabilidad del estudio.	A través de expertos. Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. Reflexividad del investigador.

Relevancia	Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y saber si se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno de estudio.	Se calcula un índice de relevancia con los expertos. Comprensión amplia del fenómeno por parte de los expertos. Correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos.
------------	--	--

Fuente: ANA LUCÍA NOREÑA, NOEMÍ ALCARAZ MORENO, JUAN GUILLERMO ROJAS y DINORA REBOLLEDO MALPICA. "Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa", en *Aquichan*, vol. 12, n.º 3, 2012, pp. 263 a 274, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>].

Tabla 4
Criterios éticos de la investigación cualitativa

CRITERIOS	CARACTERÍSTICAS ÉTICAS DEL CRITERIO
Consentimiento informado	El trabajo con informantes se ha realiza en forma individual y se informa del uso que se daría a la información obtenida.
Confidencialidad	El uso que se ha dado a la información ha sido exclusivamente para el trabajo de investigación realizado.

Fuente: NOREÑA, ALCARAZ MORENO, ROJAS y REBOLLEDO MALPICA. "Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa", cit.

K. Análisis de resultados

- *Diagnosticar el nivel de autodesarrollo de las comunidades rurales de la región Lambayeque, Perú*

En primer lugar, se validó el cuestionario de encuesta con escala de valoración tipo Likert y para ello se contó con la colaboración de 14 profesionales con experiencia en investigación: tres doctores en educación y 11 magísteres en educación.

Tabla 5
Resultados de consistencia interna, pertinencia y relevancia

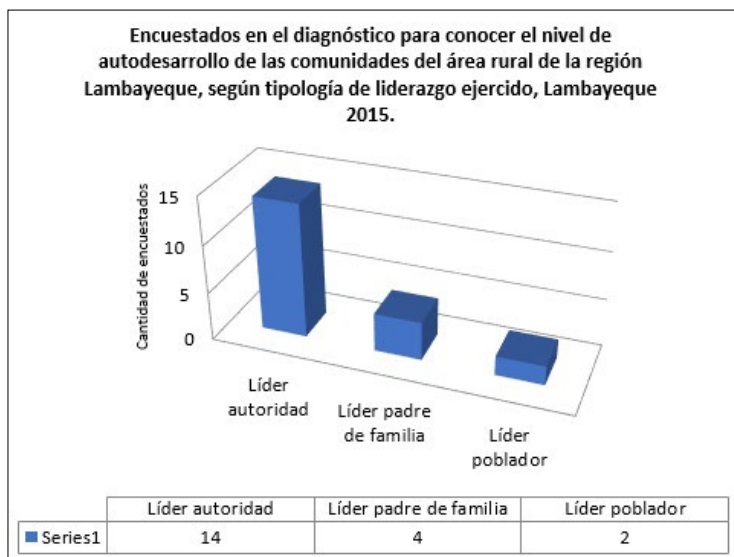
TIPO DE INSTRUMENTO	CRONBACH	PERTINENCIA	RELEVANCIA
Cuestionario	0,92	0,76	0,72

La Tabla 5 mostró la opinión de los expertos y especialistas en el tema, donde se obtuvo el coeficiente Alfa de Cronbach de 0,92, por lo que se demostró que los ítems están correlacionados de manera confiable y éstos a su vez con las dimensiones y la variable de estudio. Además, el estudio se realizó con un nivel de pertinencia igual a 0,76 y con un nivel de relevancia igual a 0,72, por lo que se dedujo que el instrumento resultó muy pertinente y relevante según los expertos.

- *Resultados de la encuesta del diagnóstico para conocer el nivel de autodesarrollo de la zona rural de la región Lambayeque, Perú*

La encuesta se aplicó a 20 líderes comunales, en cuatro de cada uno de los cinco caseríos seleccionados del área rural de la región Lambayeque. De estos, la mayoría fueron autoridades: 14 (70%); cuatro ejercieron el liderazgo desde su posición de padres de familia (20%); y dos practicaron el liderazgo comunal en su condición de poblador (10%).

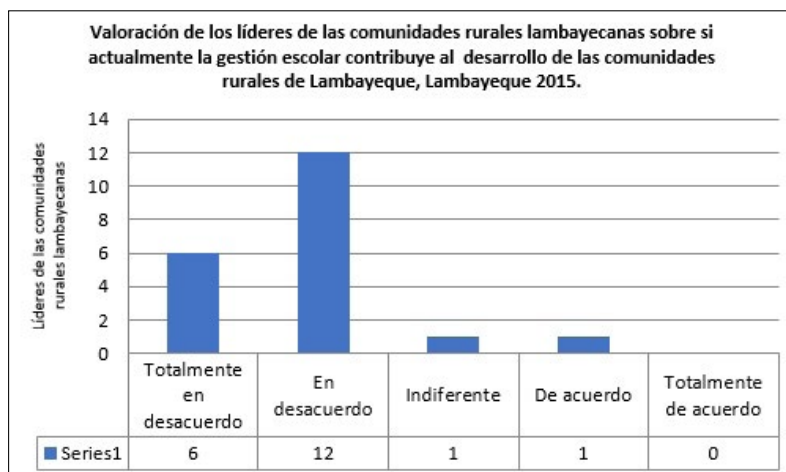
Figura 2
Nivel de autodesarrollo de las comunidades rurales de la región Lambayeque, Perú



El cuestionario se basó en la valoración a partir de la escala tipo Likert con cinco indicadores: TD (1) Totalmente en desacuerdo, D (2) En desacuerdo, I (3) Indiferente, A (4) De acuerdo, TA (5) Totalmente de acuerdo. A continuación, se presentaron los resultados:

– Dimensión autodesarrollo: ítem 01

Figura 3
¿En la actualidad la gestión escolar contribuye al desarrollo de las comunidades rurales de Lambayeque?

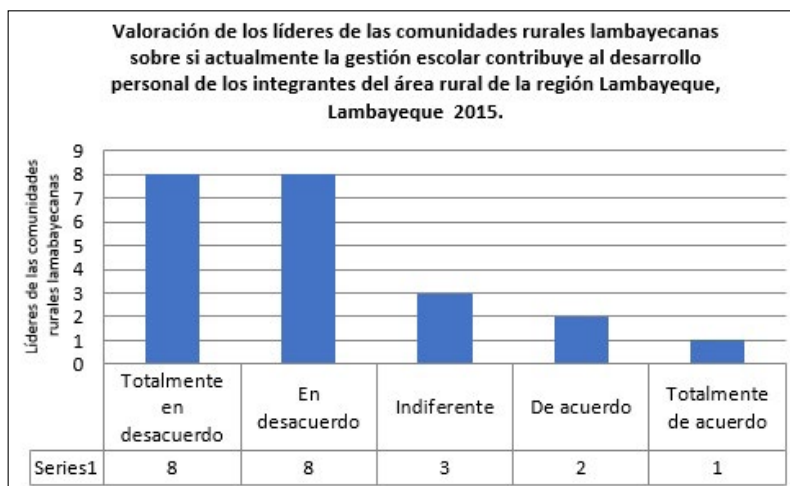


En la Figura 3 se apreció que, del total de encuestados, un 60% está en desacuerdo (12 líderes), un 30% está en total desacuerdo (seis líderes), a un 5% le fue indiferente (un líder) y un 5% está en acuerdo (un líder), determinando que nadie opinó que estuvo en total acuerdo con que la gestión escolar contribuye al desarrollo de las comunidades rurales de Lambayeque, Perú.

– Dimensión autodesarrollo: ítem 02

Figura 4

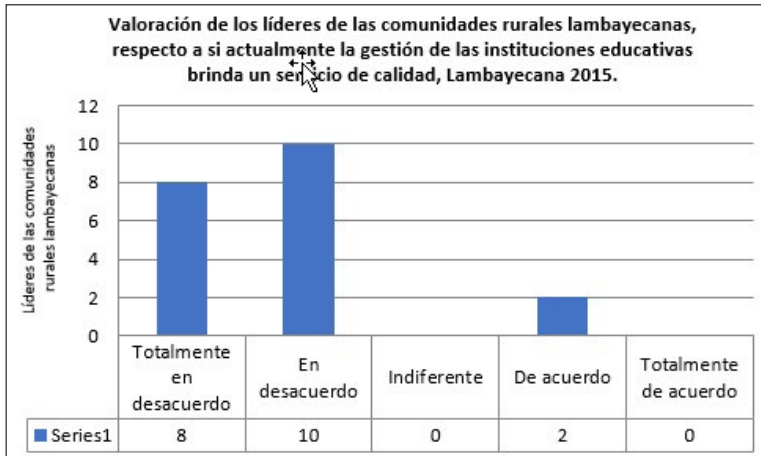
¿En la actualidad la gestión escolar contribuye al desarrollo personal de los integrantes del área rural de la región Lambayeque?



En la Figura 4 se apreció que el 80% de los encuestados afirmaron estar en desacuerdo y muy en desacuerdo (40% y 40% respectivamente) en que la gestión escolar contribuye al desarrollo personal de los integrantes del área rural de la región Lambayeque - Perú, a un 15% le fue indiferente, un 10% valoró como de acuerdo y un 5% estuvo en total acuerdo.

– Dimensión gestión educativa: ítem 03

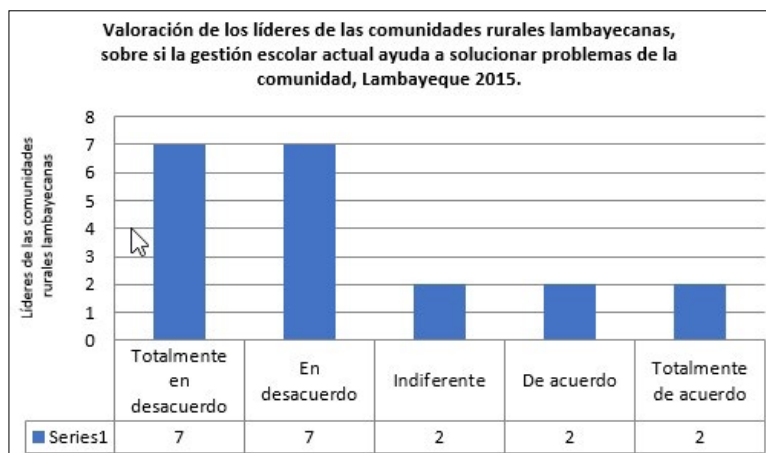
Figura 5
¿En la actualidad la gestión de las instituciones educativas brindan un servicio de calidad?



En la Figura 5 se percibió que el 10% estuvo de acuerdo con la calidad del servicio brindado por la gestión de las instituciones educativas, el 50% estuvo en desacuerdo y el 40% en total desacuerdo.

– Dimensión gestión educativa: ítem 04

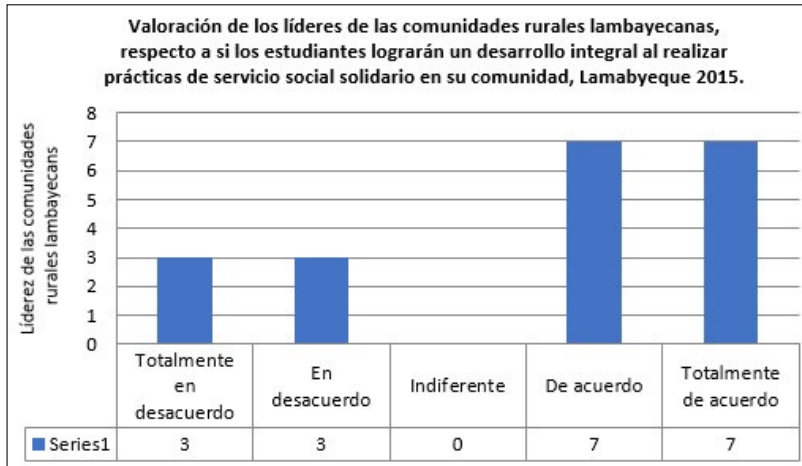
Figura 6
¿La gestión escolar actual ayuda a solucionar problemas de la comunidad?



En la Figura 6 se percibió que el 35% estuvo en total desacuerdo en que la gestión escolar actual ayuda a solucionar problemas de la comunidad, el 35% en desacuerdo, a 10% le fue indiferente, el 10% estuvo de acuerdo y el otro 10% estuvo completamente de acuerdo.

– Dimensión estudiantes: ítem 05

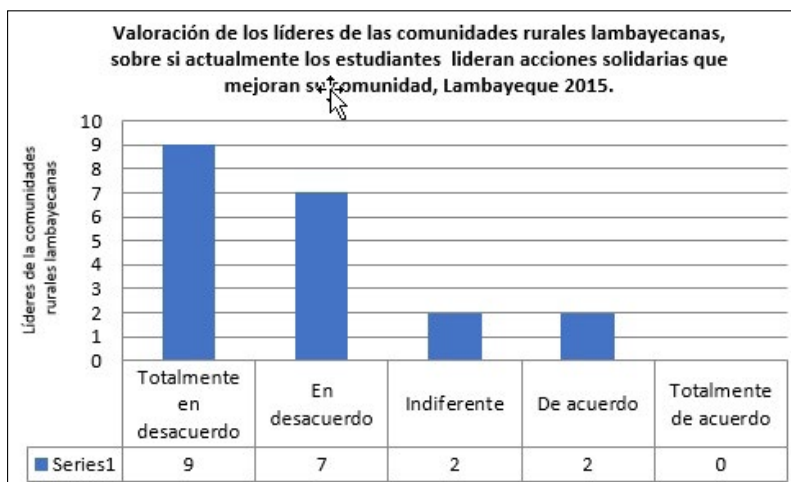
Figura 7
¿Los estudiantes lograrán un desarrollo integral al realizar prácticas de servicio social solidario en su comunidad?



En la Figura 7 se observó que el 15% estuvo en total desacuerdo en que los estudiantes lograrán un desarrollo integral al realizar prácticas de servicio solidario en su comunidad, el 15% en desacuerdo, el 0% fue indiferente, el 35% estuvo de acuerdo y el 35% en total acuerdo.

– Dimensión estudiantes: ítem 06

Figura 8
¿En la actualidad los estudiantes lideran acciones solidarias que mejoran su comunidad?

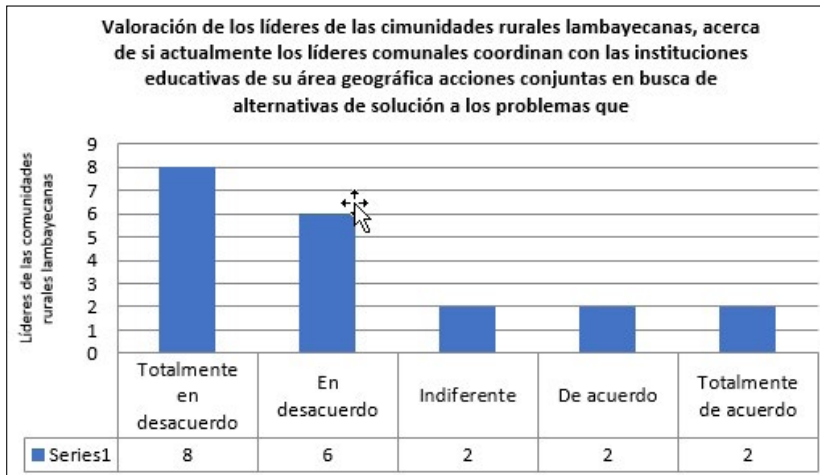


En la Figura 8 se percibió que el 45% estuvo en total desacuerdo en que en la actualidad los estudiantes lideran acciones solidarias que mejoran su comunidad, el 35% en desacuerdo, el 10% se mostró indiferente, el 10% estuvo de acuerdo y un 0% en total acuerdo.

– Dimensión liderazgo comunal: ítem 07

Figura 9

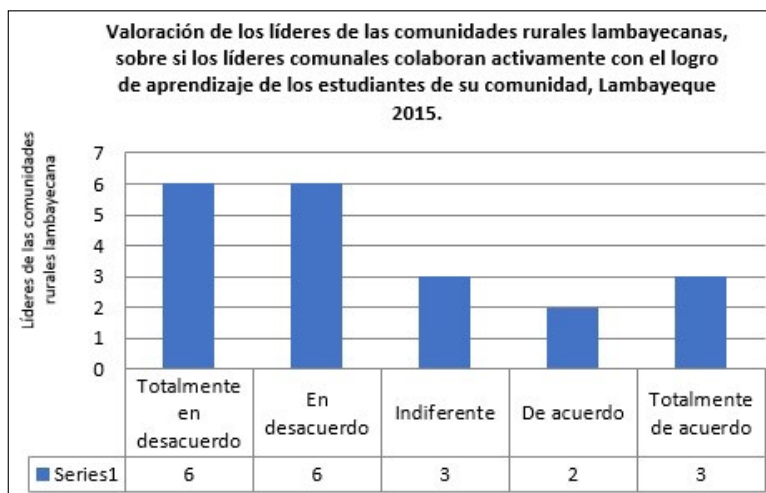
¿En la actualidad los líderes comunales coordinan con las instituciones educativas de su área geográfica acciones conjuntas en busca de alternativas de solución a los problemas que presenta la comunidad?



En la Figura 9 se observó que el 40% manifiesta estar en total desacuerdo con que los líderes comunales coordinan con las instituciones educativas de su área geográfica acciones conjuntas en busca de alternativas de solución a los problemas que presenta la comunidad, 30% están en desacuerdo, 10% es indiferente, 10% está de acuerdo y el otro 10% en total acuerdo.

– Dimensión liderazgo comunal: ítem 8

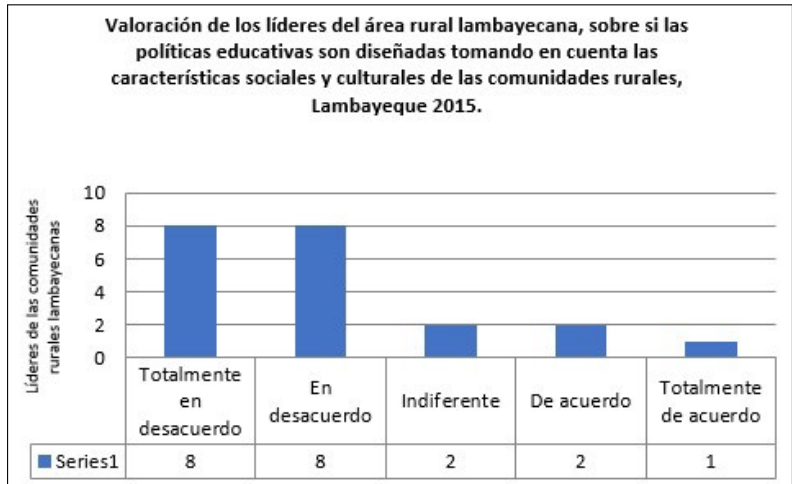
Figura 10
¿Los líderes comunales colaboran de forma activa con el logro de aprendizaje de los estudiantes de su comunidad?



En la Figura 10 se observó que el 30% de los encuestados estuvo en total desacuerdo en que los líderes comunales colaboran de manera activa con el logro de aprendizajes de los estudiantes de la comunidad, el 30% estuvo en desacuerdo, el 15% se mostró indiferente, el 10% estuvo de acuerdo y el 15% totalmente de acuerdo.

– Dimensión políticas educativas: ítem 09

Figura 11
¿Las políticas educativas son diseñadas tomando en cuenta las características sociales y culturales de las comunidades rurales?

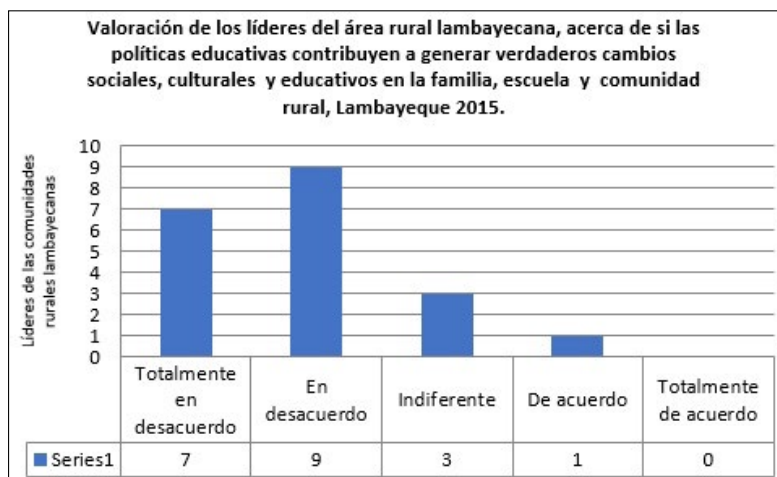


En la Figura 11 se percibió que la mayoría (80%) estuvo en total desacuerdo y en desacuerdo (40% y 40% respectivamente) en que las políticas educativas son diseñadas tomando en cuenta las características sociales y culturales de las comunidades rurales, un 10% se mostró indiferente, un 10% estuvo de acuerdo y solo un 5% estuvo totalmente de acuerdo.

– Dimensión políticas educativas: ítem 10

Figura 12

¿Las políticas educativas contribuyen a generar verdaderos cambios sociales, culturales y educativos en la familia, escuela y comunidad rural?

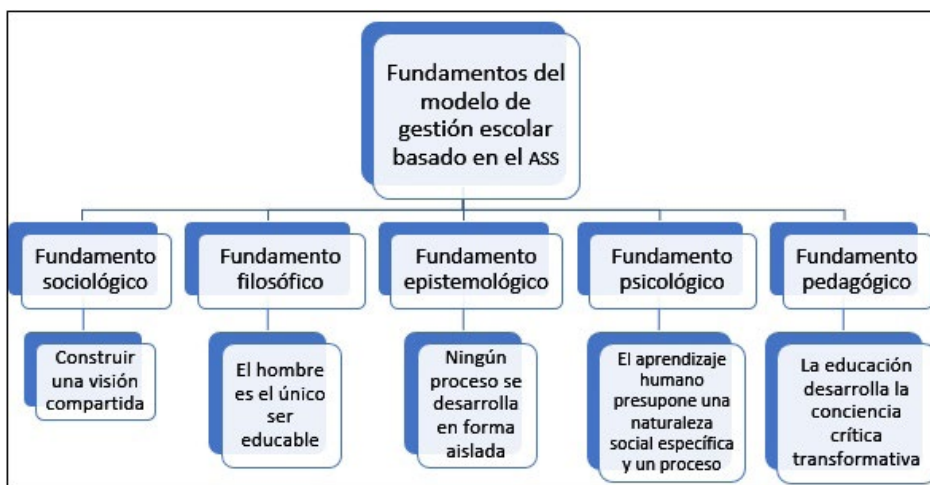


En la Figura 12 se observó que el 35% estuvo en total desacuerdo en que las políticas educativas contribuyen a generar verdaderos cambios sociales, culturales y educativos en la familia, escuela y comunidad rural, un 45% estuvo en desacuerdo, un 15% se mostró indiferente y un 5% estuvo de acuerdo.

- *Descripción de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la propuesta para favorecer el autodesarrollo rural en la región Lambayeque, Perú*

A partir de la revisión de la teoría se logró establecer un *corpus* teórico que sustenta la propuesta, el cual se pudo sintetizar en la siguiente figura:

Figura 13
Corpus teórico en que se sustenta la propuesta de un modelo de gestión



– *Fundamentos sociológicos (construir una visión compartida)*

Se debe tener un enfoque en los intereses de los integrantes de la comunidad a partir de la creación de imágenes movilizadoras del futuro como, por ejemplo, el autodesarrollo o el desarrollo integral de los estudiantes que simbolizan el futuro. Esto implicaría una visión compartida hacia un objetivo común en la que todos colaboran, lo que facilitaría la sensación de vínculo común en ellos impregnando la organización y brindando coherencia a actividades dispares. Por otro lado, los factores económicos, lingüísticos y culturales del ambiente escolar generan autolimitaciones en los niños de las clases culturales más desfavorecidas, ocasionando la incapacidad de descifrar los códigos del simbolismo escolar que estipulan el nivel de desempeño académico. En consecuencia, la sociedad y la escuela diseñan en apariencia, distintos mecanismos de apoyo a los alumnos desfavorecidos culturalmente, sin embargo, les dan especial atención a los estudiantes de clase privilegiada y no a los desafortunados, tal y como ocurre en las sociedades capitalistas.

Siendo la cultura una instancia autónoma y productora de efectos transcendentales que genera una verdadera resistencia de clases, es necesaria una visión compartida que cree democracia y transforme la cultura en función del bien común. Aprender conociendo las necesida-

des de los demás, interactuando con ellos y reconociendo sus saberes en una constante comunión, no solo implica el trabajo en equipo, sino que incluye la delicada misión de conocer a los otros y dinamizar el aprendizaje a partir de experiencias conjuntas en busca del autodesarrollo personal y comunal. Así mismo, el aprendizaje en equipo dentro de la comunidad tiene tres dimensiones críticas:

1. Necesidad de pensar de forma aguda sobre problemas complejos, es decir, que los grupos de integrantes deben aprender a explotar el potencial de todas las mentes para ser más inteligentes que una mente sola.
2. Necesidad de una acción coordinada e innovadora, en donde cada integrante de los equipos es consciente de los demás miembros y actúa de tal forma que complementa los actos de los demás.
3. Papel de los miembros del equipo en otros equipos, es decir, los equipos deben aprender a alentarse entre sí de manera constante e inculcar las prácticas y destrezas del aprendizaje en equipo.

– Fundamento filosófico (el hombre es el único ser educable)

De manera simultánea, el hombre es biológico, psíquico y social de forma activa enfrentándose al mundo provisto de una concepción de la vida y de una actividad espiritual. Es a través de esta idea que se encuentra la explicación de muchas interrogantes y la posibilidad de enfocar la realidad como un todo. Es importante tomar en cuenta que la filosofía es una concepción del mundo y de la vida que repercute sobre la conducta humana, de manera que el hombre es un ser social determinado por la naturaleza y por los condicionamientos sociales que, en conjunto, delimitan su existencia material y generan relaciones sociales dentro de la comunidad.

Siguiendo la misma línea de contexto, los docentes deben comprender que su labor se encuentra condicionada a una ideología específica que asegura la existencia del modo de producción imperante. Sin embargo, los docentes tienen la posibilidad de generar una transformación social al contribuir con el quehacer áulico en la contradicción ideológica mediante una educación alternativa que, de estructurar-

se de forma adecuada, puede generar el antagonismo suficiente para transformar dicha ideología.

– Fundamento epistemológico (ningún proceso se desarrolla de manera aislada)

Cuando se analizan los procesos de distintas cosas con la dialéctica se puede constatar que el antagonismo, tanto de la lucha de contrarios como de la unidad de contrarios, posibilita la evolución de las cosas debido a que contienen en sí mismas las contradicciones que ocasionan paulatinas transformaciones y, por ende, ocasionan de manera necesaria un desarrollo histórico o en espiral. Así mismo, se toma en cuenta que en todos los procesos de transformación se observan cambios cuantitativos y, en determinados puntos, se observan cambios cualitativos que dan como resultado una cosa nueva. Por consiguiente, en el modelo de este estudio de investigación todos los elementos se relacionan entre sí, los procesos propios de la escuela se conectan con los de la comunidad en el dinamismo del aprendizaje servicio solidario que opera el liderazgo de los estudiantes.

– Fundamento psicológico (el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso)

La adquisición y desarrollo de las funciones psicológicas superiores ocurren en el seno de una sociedad, la cual está determinada por los logros culturales producto de un largo proceso socio-histórico *étnico o comunitario, a través del cual se* acumularon formas adecuadas de interacción, tanto con la naturaleza como con el núcleo comunitario y, en consecuencia, hay una diversificación de las actividades cognitivas manifestadas por personas de diferentes culturas ante la búsqueda de soluciones de un problema. Así mismo, la función semiótica, el empleo del lenguaje y las formas culturales de conducta facilitarán la reconstrucción de la actividad psicológica que tendrá un salto cualitativo hacia estadios evolutivos mejores de carácter individual y hacia mejores estadios socio-históricos. De esta manera, se puede afirmar que el conocimiento es producto y forma parte de la actividad, la cultura y el contexto.

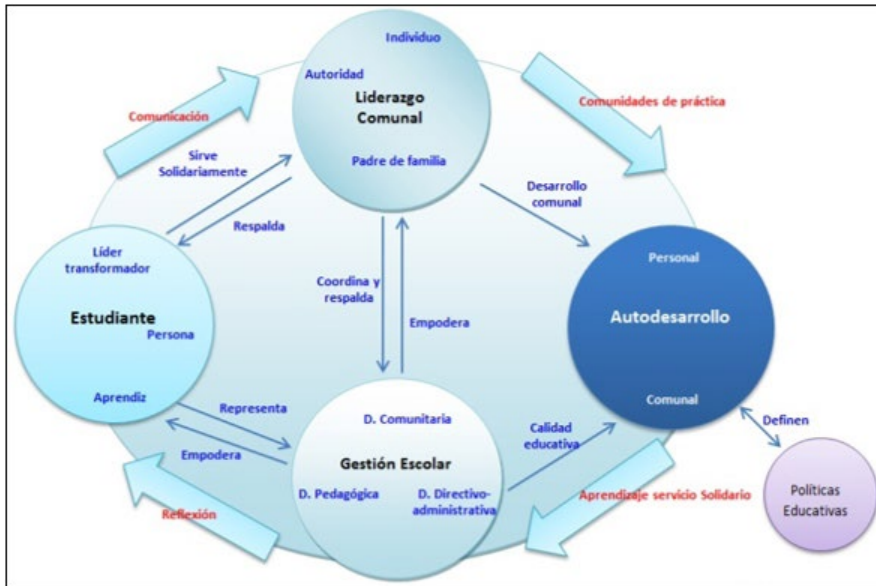
– Fundamento pedagógico (la educación desarrolla la conciencia crítica transformativa)

La pedagogía, desde una perspectiva crítica, se enfrenta a la dominación que se evidencia en la ignorancia, mitos, creencias, fanatismos y dogmatismos que impiden el avance de la humanidad a través de las instituciones académicas y la cultura escolar, propia de la educación capitalista que, en su currículo oculto, busca formar alumnos dependientes y conservar el misticismo del objeto de conocimiento que solo está reservado a los teóricos. En efecto, la pedagogía crítica implementa el infinito circuito de acción-reflexión de la realidad desarrollado por el docente y por el estudiante como requisito indispensable del aprendizaje. Esto quiere decir que el docente tiene la obligación moral de capacitarse de manera constante para buscar alternativas innovadoras que transformen su práctica profesional hacia mejores escenarios educativos a través de investigaciones críticas (investigación participante, investigación-acción, sistematización de la práctica, entre otros); mientras que el estudiante tienen la obligación de formarse en un sujeto comprometido con su propio aprendizaje a través de métodos, técnicas y estrategias de estudios colaborativos.

- *Diseño del modelo de gestión escolar para favorecer el autodesarrollo rural en la región Lambayeque, Perú*

Luego de analizar los referentes y principios teóricos que sustentan la propuesta alternativa de gestión escolar, se da forma al modelo de gestión escolar para el autodesarrollo rural de la región Lambayeque - Perú, el cual queda configurado a partir de cinco dimensiones:

Figura 14
Dimensiones del modelo de gestión escolar



En la Figura 14 se pudieron apreciar los rasgos internos de cada dimensión, las relaciones que establecen entre sí, las que establecen para el logro del autodesarrollo en sus dimensiones personal y comunal. Por último, las cuatro estrategias metodológicas que se emplean en su ejecución.

– Configuración de las dimensiones del modelo por sus rasgos

La gestión escolar en sus dimensiones pedagógica, comunitaria y directivo-administrativa, es el ente que inicia el modelo de este estudio de investigación y es el responsable de su ejecución y de los resultados de cada una de las cuatro etapas que lo configuran. Está conformado por los docentes, el equipo directivo, padres de familia y estudiantes bajo el liderazgo pedagógico distribuido en donde se empodera a cada uno de ellos como responsables de su actuación en torno a fines educativos y sociales.

La dimensión liderazgo comunal es entendida como característica inherente a cada uno de los miembros de la comunidad rural, es decir, todos son líderes por la transformación social. Se actualiza en tres dimensiones:

1. Como autoridad: líderes formalmente constituidos por la comunidad o los grupos de poder político de turno tales como teniente gobernador, agente municipal, presidente de la asociación de padres de familia y presidente de rondas campesinas.
2. Como padre de familia: líderes que asumen responsabilidades de bienestar de sus hijos.
3. Como individuo: líderes que forman parte de la comunidad, pero no están incluidos en ninguno de los grupos anteriores.

Por otro lado, el estudiante como dimensión de esta propuesta es el más importante en torno al cual giran todas las categorías del modelo. Su caracterización en tres dimensiones está en función al rol que desempeña en el aprendizaje servicio solidario:

1. Es aprendiz ya que sus acciones están orientadas desde la escuela a definir documentos y acciones curriculares en torno a su formación que problematizará para mejorar o desechar desde la práctica en el hacer comunal.
2. Es persona, porque desarrolla su ser como ciudadano responsable, solidario y sensible ante el problema de los demás y los propios.
3. Es líder transformador porque va a la comunidad y opera en ella luego de la observación y la crítica, la transformación social.

En el modelo propuesto en esta investigación, la categoría autodesarrollo subraya el hecho de que el desarrollo comunal involucra a todos los habitantes de la comunidad y a los integrantes de la escuela como núcleo generador del cambio, logrando su desarrollo con las acciones. De esta manera, se define el autodesarrollo como la transformación tanto personal como comunal y que su logro depende en su totalidad del desarrollo de cada miembro en donde el estudiante juega un rol de suma trascendencia.

Por último, la dimensión “políticas educativas” refieren a las direcciones del Estado en cuanto la realidad educativa del área rural.

– Configuración de las dimensiones del modelo en cuanto a relaciones duales e integrales a partir de los objetivos

El modelo de gestión escolar basado en el aprendizaje servicio solidario para el autodesarrollo rural en la región Lambayeque - Perú, comienza con delimitar una doble relación entre las dimensiones “gestión escolar” y “estudiante”, la primera empodera y la segunda representa. Es decir, la escuela a partir de la gestión faculta a los estudiantes a operar en la comunidad en calidad de líderes a fin de lograr mejoras, utilizando para ello un soporte académico pedagógico y la configuración de comunidades de práctica. Será entonces el estudiante quien represente a su institución y con ello a la gestión en forma permanente a partir de la reflexión y la comunicación.

Un segundo nivel operativo lo constituyen las relaciones entre las dimensiones “estudiante” y “liderazgo comunal”, que se relacionan en la medida de que el primero brinda un servicio solidario de manera concreta a partir de participar en la sensibilización, el diagnóstico y la planificación; mientras que el segundo condiciona al primero en cuanto respalda la labor de los estudiantes y sus docentes, funciona de apoyo logístico, de aliado estratégico, también de orientador y fuente de consulta permanente.

Además, se establece una relación entre las dimensiones “gestión escolar” y “liderazgo comunal”, ya que ambas sirven de sustento a la dimensión “estudiante”, en ese sentido mientras el liderazgo comunal se ve favorecido por el empoderamiento que recibe de la gestión escolar, esta recibe la coordinación y respaldo necesarios para concretar los objetivos del modelo.

La relación del “autodesarrollo” y “políticas educativas”, tienen una relación recíproca de definición, es decir que ambas guardan una relación dialéctica de interdependencia y es a partir de lo estipulado por una que la otra tomará acción para cambiarse o potenciarse.

Por último, es preciso destacar el grado de relación sistémico que se establece en todas las dimensiones del modelo por asegurar por un lado una educación eficaz que se exprese como calidad educativa y, así mismo, una comunidad que logre su desarrollo en ese engranaje coherente.

– Estrategias metodológicas para la aplicación del modelo

Las estrategias que permiten realizar el modelo son cuatro: reflexión, comunicación, comunidades de práctica y aprendizaje servicio solidario, siendo esta última la que fomenta el actuar protagónico de los estudiantes.

La reflexión y la comunicación son permanentes como monitoras de cada uno de los procesos de las cuatro etapas en la medida que sirven de retroalimentación al trabajo realizado, le dan dinamismo en un constante ir y venir en procura del logro de los objetivos y potencian la integración entre las dimensiones. Del mismo modo, las comunidades de práctica constituyen una estrategia importante en el modelo propuesto porque permiten consolidar grupos de personas que se mueven por intereses comunes, ello es modelado por líderes de cada comunidad que además fomentan la acción. En consecuencia, la realidad de cada institución y comunidad rural permitirá establecer diversas comunidades, principalmente de índole escolar (la escuela, grupo interdisciplinar de docentes, docentes y estudiantes, grupo de estudiantes, entre otros), comunal (padres de familia, autoridades comunales, clubes de madres, integrantes de una zona focalizada, entre otros) o de la relación entre representantes de la escuela y la comunidad.

El aprendizaje servicio solidario –ASS– es una estrategia metodológica que dinamiza la relación entre las dimensiones en cuanto a que permite que los estudiantes aprendan haciendo un servicio solidario en la comunidad, así como también aplican sus saberes en situaciones reales respaldados por sus docentes a través de la reflexión, registro, comunicación y evaluación constante de las acciones, conocimientos e investigaciones.

- *Validar el modelo de gestión escolar para favorecer el autodesarrollo rural en la región Lambayeque, Perú*

Para identificar la validez de la estrategia del modelo de gestión escolar, se utilizó una estadística descriptiva, basada en el análisis de cifras porcentuales de tablas estadísticas anteriores. Para la selección de los encuestados, la muestra escogida fue arbitraria, en cuanto al tamaño, por ser las variables de naturaleza cualitativa.

La encuesta de opinión constó de 13 ítems agrupados en cinco aspectos a evaluar: fundamentación que sustenta el modelo (ítem 1), gestión escolar que se evidencia en las innovaciones prácticas planteadas en el presente modelo (ítems 2, 3, 4 y 5), estrategias de aplicación (ítems 6 y 7), rol de la comunidad (ítems 8 y 9) y el significado de la propuesta (ítems 10, 11, 12 y 13). Esto ha sido posible a partir de adecuar el modelo de instrumento de validación propuesto por DE LOS SANTOS⁶¹.

Para la precisión de los rangos se establecieron dos criterios: el del tercio superior que considera como tercio superior desde el percentil 67 hacia arriba, además se tomó en cuenta el análisis individual del puntaje de cada aspecto de la encuesta de opinión, estableciendo el rango con la sumatoria de sus límites; tal como se indicó en las siguientes tablas:

Tabla 6
Rangos

ASPECTOS CONSIDERADOS	Nº ÍTEMS	RANGO
Concepción teórica	01	0 - 1 2 - 3 4
Gestión curricular	04	0 - 6 7 - 13 14 - 16
Metodología	02	0 - 3 4 - 6 7 - 8
Participación de la comunidad	02	0 - 3 4 - 6 7 - 8
Sobre la estrategia del modelo de gestión	04	0 - 6 7 - 13 14 - 16

61 MARÍA ISABEL DE LOS SANTOS EXEBIO. *Modelo de gestión curricular basado en un enfoque social participativo para la formación en investigación de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación*, Saarbrücken, Alemania, Edit. Académica Española, 2019.

En consecuencia, el rango quedó establecido de la siguiente forma:

Tabla 7
Síntesis de rangos por pertinencia

RANGO	
Sin pertinencia	0 - 19
Pertinencia media	20 - 41
Pertinencia válida	42 - 52

– Resultados de la validación de la estrategia

En la siguiente tabla se describieron los resultados que arrojó la encuesta de opinión sobre el grado de pertinencia del modelo de gestión escolar basado en el aprendizaje servicio solidario para el autodesarrollo del área rural de la región Lambayeque, Perú.

Tabla 8
Distribución de los encuestados, noviembre 2015

CONDICIÓN DE ENCUESTADO	Nº = 10	%
Experto en la metodología aprendizaje servicio solidario	05	50
Experto en gestión educativa	05	50

En la Tabla 8 se percibió que el 50% de los encuestados fueron expertos en la metodología del aprendizaje servicio solidario y el otro 50% fueron expertos en gestión educativa.

Tabla 9
Encuestados según su percepción sobre la pertinencia de la fundamentación de la propuesta (diciembre de 2015)

FUNDAMENTACIÓN	Nº = 10	%
Percepción que tiene pertinencia media	3	30
Percepción que la pertinencia es válida	7	70

En la Tabla 9 se encontró que la percepción del 70% de los encuestados acerca del nivel de relación entre el enfoque teórico presentado y los principios planteados fue pertinente, bajo esta fundamentación teórica se pudo propiciar una gestión que lograra el autodesarrollo comunal; mientras que el 30% percibieron que la concepción de gestión propuesta tenía una pertinencia media.

Tabla 10
Encuestados según percepción sobre la pertinencia de la gestión escolar del modelo (diciembre de 2015)

GESTIÓN ESCOLAR	Nº = 10	%
Percepción que tiene pertinencia media	2	20
Percepción que tiene pertinencia válida	8	80

En la Tabla 10, sobre la pertinencia de la gestión escolar para el auto-desarrollo del área rural de la región Lambayeque, se observó que el 80% de los encuestados respondió que fue válida y el 20% sostuvo que tuvo una pertinencia media.

Tabla 11
Encuestados según percepción sobre la pertinencia de las estrategias de aplicación del modelo (diciembre de 2015)

ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN	Nº = 10	%
Percepción que tiene pertinencia media	2	20
Percepción que tiene pertinencia válida	8	80

En la Tabla 11 se encontró que la percepción del 80% de los encuestados sobre la pertinencia de las estrategias de aplicación del modelo propuesto fue que es válida para lograr el autodesarrollo del área rural de la región Lambayeque - Perú; mientras que el 20% percibieron que tuvo una pertinencia media.

Tabla 12
Encuestados según percepción sobre la pertinencia del rol de la comunidad según el modelo propuesto (diciembre de 2015)

ROL DE LA COMUNIDAD	Nº = 10	%
Percepción que tiene pertinencia media	1	10
Percepción que tiene pertinencia válida	9	90

En la Tabla 12 se observó que el 90% de los encuestados percibieron que la participación de la comunidad tuvo una pertinencia válida según propone el modelo propuesto para lograr el autodesarrollo rural en la región Lambayeque - Perú. Mientras que el 10% sostuvo que esta propuesta tuvo una pertinencia media.

Tabla 13
Encuestados según percepción sobre la pertinencia de la propuesta en cuanto a su significado (diciembre de 2015)

SIGNIFICADO DE LA PROPUESTA	Nº = 10	%
Percepción que la pertinencia es media	3	30
Percepción que la pertinencia es válida	7	70

En la Tabla 13, el 70% de los encuestados validaron el significado de la propuesta de aplicación del modelo de gestión escolar basada en el aprendizaje servicio solidario para el autodesarrollo rural de la región Lambayeque - Perú, mientras que el 30% percibió que su significancia tuvo una pertinencia media para lograr el objetivo para el que fue propuesto.

DISCUSIÓN

En la región Lambayeque - Perú, perviven hoy un sin número de contradicciones que no aseguran su desarrollo. En el área rural la existencia de políticas educativas en procura de su bienestar no se concretiza en la práctica generando el incremento de índices de pobreza y extrema pobreza. Una de las contradicciones más resaltantes son las acciones de la escuela y las acciones de la comunidad que, a pesar de estar conectadas con la finalidad de la transformación social, carecen de un

pertinente diálogo e incluso ambos agentes han reforzado esta separación a partir del proceder de sus protagonistas. Para la escuela, la comunidad representada entre otros actores por los padres de familia, no le ayuda en el desarrollo de los aprendizajes; por otra parte, para la comunidad, los docentes no cumplen con la calidad que asegure el desarrollo. Esto trae como consecuencia que se consoliden prejuicios sociales como la exclusión, la discriminación, la violencia en todas sus formas; validando prácticas repetitivas que consolidan intereses de grupos de poder a quienes esta realidad favorece.

En esta perspectiva se propuso formular estrategias de sensibilización sobre el desarrollo rural de la región Lambayeque - Perú, a partir de la generación de una nueva teoría que resuelva dicha contradicción. Pues lejos de pasar por desapercibido las potencialidades tanto naturales, sociales, culturales y humanas que poseen las comunidades rurales, una adecuada configuración de estas ha permitido elaborar un modelo de gestión escolar basado en el aprendizaje servicio solidario para el autodesarrollo rural en la región Lambayeque - Perú, tomando como base los constructos teóricos y metodológicos de la investigación científica. Para este propósito se realizó un diagnóstico sobre el nivel de autodesarrollo rural de la región Lambayeque, partiendo del análisis de la hipótesis: "si se propone un modelo de gestión escolar, basado en la teoría del aprendizaje servicio solidario, entonces se logrará sensibilizar en la importancia que tiene la educación en el autodesarrollo rural en la región Lambayeque - Perú" y la única variable de estudio "gestión educativa para el autodesarrollo rural", que derivó en el planteamiento de las dimensiones: autodesarrollo, gestión educativa, estudiante, liderazgo comunal y políticas educativas. En los indicadores del cuestionario de encuesta se elaboraron diez ítems, de los cuales dos atañen a cada dimensión, cada ítem contó con cinco alternativas de acuerdo a la escala de valoración tipo Likert.

La población de la investigación estuvo conformada por las comunidades del área rural de la región, la muestra fue constituida por 20 líderes comunales de cinco caseríos seleccionados, cuidando la inclusión de las tres provincias de la región Lambayeque. La validez, confiabilidad, pertinencia y relevancia del instrumento de investigación ha sido consolidado por magísteres (11) y doctores de la región (3), al final las observaciones y sugerencias han sido levantadas, obteniendo un valor de Alfa de Cronbach de 0,92%, lo que permitió afirmar que el

instrumento tiene un alto nivel de confiabilidad, precisión, consistencia interna, pertinencia y relevancia.

Las puntuaciones logradas se exponen en las figuras permitiendo concluir, respecto a la dimensión autodesarrollo, que los líderes comunales en su gran mayoría, creen que la gestión escolar no contribuye al desarrollo de las comunidades rurales y que la gestión escolar, a decir de los encuestados, no contribuye con el desarrollo personal de los integrantes del área rural de la región Lambayeque - Perú, por lo que la escuela deberá realizar innovaciones a fin de que se eleve tan deplorable estado de relación. Respecto a la dimensión gestión escolar se advirtió que la calidad, entendida como el grado óptimo respecto del servicio que se presta, fue rechazada con contundencia como condición de la gestión educativa, por lo que es necesario proponer modelos de gestión que incrementen dicho estado y además que un gran porcentaje está claro que la gestión escolar no ayuda a solucionar los problemas de la comunidad.

En cuanto a la dimensión estudiante, los resultados permitieron concluir que la mayoría opina que la realización de prácticas de servicio social solidario en la comunidad contribuirá al desarrollo integral de los estudiantes; esto fue muy importante pues mostró una expectativa favorable para la práctica innovadora del modelo de gestión escolar propuesto en este estudio. Además, se dedujo que la participación actual en acciones solidarias de los estudiantes de las comunidades rurales de la región Lambayeque fue casi nula a decir de los encuestados, esta realidad se convierte en un reto pedagógico para maestros y todos los implicados en la gestión escolar.

De la misma manera, los líderes opinan de sí mismos que realizan una escasa o casi nula coordinación con las escuelas de su zona, puesto que no ven en ella un aliado que les permita, en acción conjunta, hacer frente a los problemas sentidos de la comunidad por lo que vale hacer la siguiente pregunta: *¿cómo* motivar a los líderes comunales para trabajar en conjunto con la escuela a fin de lograr el autodesarrollo comunal? También se demostró que la comunidad y la escuela está en un total divorcio, que no se ve a la escuela como vía para lograr los objetivos comunales, relegándose esa labor solo a la escuela, por lo que es importante entonces que desde la gestión escolar se conozca esta realidad para que se trace un camino de trabajo coherente entre estas dos organizaciones.

Respecto a las políticas educativas, la mayoría coincide en afirmar que son diseñadas sin tomar en cuenta las características sociales y culturales de las comunidades rurales. Por lo tanto, urge que los efectos de estas sean en efecto sentidos por los pobladores como un apoyo para su desarrollo; además, se comprobó con estos resultados que la normatividad es improductiva porque no está diseñada, está mal diseñada o porque, al estarlo, no es aplicada de manera conveniente. En este sentido, podría ser beneficioso validar propuestas que consideren la aplicación eficaz de políticas de gestión que aseguren un desarrollo sentido por la población.

En efecto, los datos logrados a nivel de la variable autodesarrollo, gestión educativa, escuela de padres, desarrollo comunal y políticas educativas en la región *Lambayeque*, se han ubicado en un nivel promedio de brecha del 45%; lo cual reflejó que el modelo permite mejorar la decisión permanente en la organización y gestión de una escuela de padres por los propios pobladores de las comunidades para generar y gestar desde ese espacio su propio desarrollo comunal. En definitiva, los resultados de la investigación permitieron destacar las percepciones que han desarrollado las autoridades y líderes comunales sobre la importancia del modelo de gestión de escuela de padres que es generado, gestionado y desarrollado desde su propia iniciativa por ser un espacio de discusión, análisis, y sobre todo de búsqueda de soluciones a su propia problemática y así satisfacer sus propias necesidades e intereses de carácter individual y colectivo.

En torno al segundo objetivo específico se han revisado innumerables teorías sobre la gestión escolar y las temáticas que alcanzan a la propuesta, la misma que se exponen en los capítulos anteriores: la ruralidad en un nuevo escenario, la pedagogía crítica, la gestión escolar, el desarrollo comunal, el liderazgo pedagógico, el liderazgo emocional de DANIEL GOLEMAN, teoría de las necesidades de ABRAHAM HAROLD MASLOW, enfoque sociocultural, la cognición situada y el aprendizaje servicio solidario –ASS–. Estas teorías permitieron encontrar coherencia en los postulados iniciales de dar un respaldo de gestión escolar a la metodología del aprendizaje servicio solidario, la misma que conoce el investigador desde su ejercicio como docente de las cátedras de lectura y redacción universitaria y análisis de la realidad peruana de la Universidad Señor de Sipán. Así mismo, los principales hallazgos lo constituyeron tres teorías: la cognición situada que justifica desde la

psicología socio-crítica de VYGOTSKY, LEONTIEV, LURIA y otros como ENGSTRÖM, que fundamenta aún *más la visión de aprendizaje situado con la teoría de la actividad. Es importante destacar*, a partir de DÍAZ BARRIGA⁶², las conexiones de esta teoría con la metodología del aprendizaje servicio solidario, con la idea de comunidades de práctica de WENGER y con el modelo del aprendizaje experiencial propuesto por DEWEY.

Otra teoría que da coherencia al modelo propuesto es la pedagogía crítica con su perspectiva del conflicto como entidad inherente al proceso de gestión educativa y como oportunidad para que se consolide como “un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares”⁶³. Además de dar el sustento a la necesidad de empoderar al estudiante como ser calificado para la transformación social desde su propia práctica, según los postulados de FREIRE, DEWEY y McLAREN, entre otros. Unido a esto, se encuentra la teoría del desarrollo comunal y, en específico, las ideas de NOGUEIRAS⁶⁴ sobre la importancia de la educación para el desarrollo de la comunidad rural desde la visión endocéntrica, así como las dimensiones personal y comunal de esta.

El tercer objetivo, diseñar el modelo de gestión escolar para favorecer el autodesarrollo del área rural en la región Lambayeque, se ha concretado al definir los fundamentos psicológicos, sociológicos, pedagógicos, epistemológicos y filosóficos que sirvieron como base para proponer nuevos principios clasificados en teóricos (siete) y metodológicos (nueve). Así mismo, se delimitó la definición de las cinco dimensiones, sus relaciones duales y la sistémica en torno a los objetivos de autodesarrollo: calidad educativa y desarrollo comunal; así como también se definieron las fases del modelo propuesto: sensibilización y empoderamiento, diagnóstico y planificación, ejecución y balance y perspectiva, siendo importante destacar que las partes en la aplicación de seis experiencias con la metodología de aprendizaje servicio soli-

62 DÍAZ BARRIGA ARCEO. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, cit.

63 JUAN MANUEL ESCUDERO, cit. en EDUARDO PÉREZ ARCHUNDIA y DAVID GUTIÉRREZ MÉNDEZ. “El conflicto en las instituciones escolares”, en *Ra Ximhai*, vol. 12, n.º 3, 2016, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>], p. 168.

64 NOGUEIRAS MASCAREÑAS. *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario*, cit.

dario han pretendido enfocarse desde la gestión escolar por lo que se mostraron desde una perspectiva más general.

Por otra parte, se determinaron las cuatro estrategias que servirán para su adecuada aplicación y monitoreo, apoyados de la teoría del ASS y el asesoramiento de algunos colegas experimentados en la gestión, las cuales fueron: reflexión, comunicación, comunidades de práctica y aprendizaje servicio solidario. Las dos primeras sirvieron para cuidar la coherencia con los objetivos educativos y sociales de la propuesta en todo el proceso, la comunidad de práctica se configura como práctica que favorece la integración de los participantes y el aprendizaje servicio solidario es la estrategia por excelencia de esta propuesta y subraya el hecho que quien lidera el proceso en la comunidad es el estudiante, quien además realizará un servicio concreto en la comunidad a partir de objetivos previamente planificados en el campo curricular.

Por último, se dispuso a validar el modelo de gestión escolar para favorecer el autodesarrollo rural en la región Lambayeque - Perú a través de la apreciación de diez intelectuales: cinco expertos en la aplicación de la metodología del aprendizaje servicio solidario y cinco expertos en gestión educativa. Se adecuó un instrumento de validación con escala Likert a partir de la propuesta de DE LOS SANTOS⁶⁵ y se establecieron rangos de valoración de pertinencia que permitieron la validación en base a la fundamentación, la propuesta de gestión escolar, las estrategias de aplicación del modelo, el rol de la comunidad y el significado de la propuesta en cuanto a su trascendencia en torno a los objetivos predeterminados.

Los resultados arrojaron, en primer lugar, que la fundamentación del modelo se presentó *válido en cuanto* a que hay relación entre el enfoque teórico presentado y los principios planteados, es decir, que a partir de ella se puede propiciar una gestión que logre el autodesarrollo comunal. Respecto a los ejes postulados de gestión escolar del modelo propuesto, la gran mayoría de los expertos consultados estableció que posee pertinencia válida, lo que demostró su propiedad para los fines para los que fue diseñado. En cuanto a las preguntas sobre las estrategias de aplicación del modelo, la mayoría da su conformidad como

65 DE LOS SANTOS EXEBIO. *Modelo de gestión curricular basado en un enfoque social participativo...* cit.

pertinencia válida, lo que se deduce que no solo asegura su consistencia propositiva, sino que es factible de ser aplicada.

La pertinencia válida tiene su más alto grado en los indicadores respecto al rol de la comunidad que dispone el modelo en cuanto a la importancia de su inclusión en la gestión escolar y la pertinencia de la conformación de comunidades de práctica que incluya a sus miembros, lo que implica que el modelo propuesto ha consolidado una innovación necesaria. Además, el significado de la propuesta entendido como su calidad de innovador, viabilidad, aplicabilidad y adecuación en general también fue validado por la mayoría de los expertos.

En conclusión, los resultados demostraron que existe un gran porcentaje de expertos que validan la propuesta presentándose como una alternativa ante los niveles de desarrollo de la zona rural de la región Lambayeque - Perú.

CONCLUSIONES

- En las comunidades estudiadas se determinaron deficiencias en el autodesarrollo del área rural de la región Lambayeque - Perú, basadas en sus valoraciones sobre la gestión escolar, el liderazgo de los estudiantes, la relación del liderazgo comunal y la escuela y el diseño y aplicación de políticas educativas, identificando hasta un 90%.
- Se revisaron teorías con el objetivo de diseñar un modelo de gestión escolar basado en el aprendizaje servicio solidario para el autodesarrollo rural de la región Lambayeque - Perú, lo que permitió consolidar un *corpus* de fundamentos teóricos y metodológicos para la generación de la propuesta fundamentada sobre todo en la pedagogía crítica, la cognición situada y el desarrollo comunal.
- Las deficiencias identificadas y la bibliografía revisada generaron el diseño de la propuesta de un modelo de gestión escolar orientada al autodesarrollo rural en la región Lambayeque, el cual explica la representación comprensiva de la realidad por parte del investigador.
- La validación del modelo de gestión escolar basada en el aprendizaje servicio solidario para el autodesarrollo rural de la región Lambayeque - Perú, por diez expertos y con altos índices de per-

tinencia válida, permitió consolidar una nueva teoría sobre la gestión educativa rural que logre el bienestar de los integrantes de dicha zona.

SUGERENCIAS

- Proponer a las autoridades educativas de la región Lambayeque - Perú la validación experimental del modelo que se validó inicialmente con expertos en aprendizaje servicio solidario y gestión educativa, en vista a su posible generalización.
- Proponer a las autoridades educativas de la región que los alcances del modelo propuesto sean incluidos en los planes regionales para contribuir a una mejor articulación en la visión de desarrollo sostenible que se tiene.
- Proponer a los equipos directivos de las zonas rurales y no rurales de la región Lambayeque que el contenido, estrategias y conclusiones de esta propuesta se incluya en sus proyectos de desarrollo institucional, en sus planes de mejora y en sus proyectos educativos por áreas interdisciplinarias, de tal forma que asegure la coherencia entre los fines de la escuela y la comunidad.
- Que a partir de este trabajo de investigación se genere el desarrollo de otros estudios para profundizar, a partir de las dimensiones evidencias, que un problema es sistémico y que tiene dimensiones que están relacionadas e interconectadas.

CAPÍTULO QUINTO

¿LA ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS DE GESTIÓN ESCOLAR PUEDE FAVORECER EL AUTODESARROLLO RURAL?

La escuela, así como el docente, enfrentan no solo grandes desafíos en torno a las realidades existentes en materia educativa, también deben enfrentar grandes retos debido a la vertiginosa transformación con que la sociedad contemporánea asume estos mismos retos. Una de las realidades que debe afrontar la cultura escolar es el reconocimiento de las necesidades que tienen los otros en relación a los aprendizajes y a las contribuciones que puedan ofrecer las comunidades donde se encuentren los centros educativos. Sin embargo, los altos índices de pobreza extrema, aunado a las elevadas cifras de muerte tanto de niños y jóvenes a manos de la delincuencia que se ha desbordado en los últimos años como consecuencia de la sobrepoblación y de los desplazamientos por motivos económicos, entre otros factores, ha provocado una enorme ola de situaciones que las ciudades receptoras no están en la capacidad de afrontar.

Hace unas décadas atrás, las realidades de las ciudades y de los sectores rurales era otra, se podía de alguna manera, respirar otros aires, las formas de convivencia, los procesos educativos eran otros, así como otras eran las relaciones entre sus pobladores. Proponer un modelo de gestión que conmine a la creación de espacios de convivencia no es una utopía, aunque parezca una de las tareas imposibles de alcanzar, las probabilidades de crear espacios educativos desde la comunidad constituyen en tiempo modernos una necesidad emergente. No se puede negar que la escuela ejerce una poderosa influencia en la comunidad donde esté y sin lugar a dudas, puede tener una importante incidencia en el desarrollo comunitario y más cuando esta se halla en situaciones de vulnerabilidad como consecuencia de innumerables flagelos sociales que padece. Es de singular atención que la sociedad atienda a los

cambios, debidos a fenómenos que tienden a desequilibrar las estructuras que en otrora fueron los cimientos que la sostenían.

El desarrollo sostenible de una comunidad no solo depende de los niveles de efectividad, ni siquiera de los planes que esta tenga, sino que también depende de los niveles de organización de la comunidad para impulsar su desarrollo. Es bien sabido que el mayor índice de pobreza, aunque no es definitivo, lo presentan los sectores rurales, esto ha requerido mayor atención de varios organismos que han fijado sus miradas en torno a este problema que es una de las realidades que las comunidades rurales enfrentan. En este sentido, es oportuno interrogarse ¿si acaso las instituciones educativas juegan un papel importante en el desarrollo y en las políticas de una comunidad, contribuye de manera efectiva y real al desarrollo de la comunidad que la alberga?

Los cambios no pudieran darse sin la existencia plena de un proceso consciente, es decir de un compromiso que parta de la comunidad. Si bien es cierto que la escuela como centro de enseñanza debe generar desde su interior los procesos de cambio, esta de igual manera debe crear las condiciones para que se logren tales objetivos. Un aspecto sobresaliente en este estudio es la creación de una cultura de la inclusión, sin ella sería difícil alcanzar los logros propuestos. Una cultura de la inclusión está relacionada en su mayoría con una comunidad que sea colaborativa, además que estimule las dinámicas socioculturales, que sea además de segura, acogedora, con valores y que garantice el trabajo en equipo entre las familias que conforman a la comunidad, el personal que labora en la institución y los estudiantes. Implementar una verdadera gestión escolar para el desarrollo rural es uno de los ejes centrales que persigue la educación. No se puede concebir un verdadero proceso educativo sin que su norte sea el desarrollo de su entorno, lo contrario estaría centrado en la mera e instrumental adquisición de conocimientos que en nada permiten el desarrollo de la comunidad.

Si bien la escuela debe propiciar desde sus estructuras formativas los cambios, de igual manera debe estar transformada, desde sus prácticas hasta las formas más diversas de enseñanza, sin una escuela con estas características es muy difícil que se logren concretar dichos cambios. Una de las características que debe tener una escuela para generar los profundos cambios es que debe impulsar sus prácticas acordes a las necesidades que se requieran, estas prácticas implican profundos procesos de cambios de inclusión, es decir, que todas sus prácticas de-

ben estar direccionadas a que todos los estudiantes se les reconozca como hacedores de conocimientos, además de las experiencias que a través del tiempo van adquiriendo.

Desde una verdadera y consciente gestión escolar no solo se insta al desarrollo de la escuela como centro de enseñanza, sino que se impulsa un modelo de gestión comunitaria con la finalidad de generar procesos profundos que logren alcanzar los objetivos, metas y propuestas en conjunto, pues ya no sería solo la escuela que llame a la consolidación de proyectos, sino que la comunidad misma se vería comprometida al logro de tales fines.

La interacción entre la escuela como principal centro de enseñanza formal y la comunidad como escenario real, es cada vez más necesaria. Por un lado, porque la escuela no está aislada, además porque está conformada por los mismos pobladores; y por el otro, porque la comunidad necesita de un centro educativo para formar académicamente a sus miembros. Ambos escenarios son vitales para el desarrollo del individuo y para la comunidad en general.

¿Puede acaso ser favorable un modelo de gestión escolar en el desarrollo comunitario rural? Aun cuando la respuesta sea afirmativa, es importante que la misma escuela como centro formativo sea en su totalidad un modelo no solo de ejemplo, sino de gestión para poder tener la posibilidad de reflejar lo que desea transformar, en este caso al espacio físico donde se encuentra. Para ello es necesario que la escuela debe proponer espacios de derechos, de valores, de igualdad, también de sostenibilidad y eficiencia.

Desde esta perspectiva, es siempre posible que el desarrollo de un determinado lugar o contexto esté matizado de una cultura de organización, mediante novedosas propuestas que en alguna oportunidad venían promulgadas por inconsultos procesos gubernamentales que generaron confusión debido a que sus propuestas de transformación no provenían de necesidades de las instituciones, ni mucho menos de la comunidad. Es bien sabido que la mayor parte de las políticas educativas vienen orientadas desde los mismos Estados y entes ministeriales que crean y legislan sobre las necesidades que pudieran tener los centros educativos, así como maestros y estudiantes, sin tomar en cuenta sus opiniones sobre la realidad que muchas veces padecen.

Si la gestión escolar debe o no ser imprescindible en el desarrollo rural no es un asunto que deba crearse desde las mismas instancias

administrativas educativas, sino que estas deben emerger de una profunda necesidad y de una transformación tanto de la escuela como centro de aprendizajes formales y, la comunidad que ve desde la otra orilla la necesidad infranqueable de iniciar los verdaderos cambios en sus estructuras. Solo así la respuesta al enunciado que encabeza este capítulo sería afirmativa.

CAPÍTULO SEXTO

PROPUESTA DE MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR BASADO EN EL APRENDIZAJE SERVICIO SOLIDARIO PARA EL AUTODESARROLLO RURAL

El hombre tiende a organizarse con la finalidad de resolver sus necesidades y así mejorar sus condiciones de vida. Esta posibilidad de organización se produce en el momento en que hay aspiraciones o necesidades que no han sido satisfechas y que no tienen una solución a mediano o corto plazo a partir de la acción individual simple. En otras palabras, la organización se origina por la unión de los esfuerzos individuales en la necesidad de buscar de manera conjunta la solución a los problemas detectados y de promover intereses específicos.

Se ha encontrado que todas las comunidades educativas se conforman por los padres, familiares y demás integrantes de dicha comunidad que tienen acceso a recursos y, por ende, al mejoramiento del equipamiento e infraestructura de las escuelas. Como se ha visto en la normativa, la contribución de los padres y los líderes comunales fue solicitada en el momento en que el Estado se encontró limitado para brindar buena calidad de servicios educativos; por lo que resultó natural que su participación se encontrara muy asociada a la recaudación de fondos para mejorar la infraestructura o la compra de materiales, pero no a una participación por iniciativa propia, efectiva, consciente y con la necesidad de sentirse integrantes de la comunidad educativa. En consecuencia, se hace necesario el diseño de un modelo de gestión que los articule, es decir, que ellos mismos la generen y participen desde la creación hasta su funcionamiento, como espacios de debate, análisis, educación, información, trabajo, toma de decisiones para la solución de su problemática comunal y educativa como ejes de su propio desarrollo.

Además se tiene la idea de que un modelo de gestión escolar, basado fundamentalmente en la pedagogía crítica, la teoría del desarrollo comunal y los aportes metodológicos del aprendizaje servicio solidario

como forma de la teoría de la cognición situada, motivaría a los pobladores de las comunidades rurales de la región Lambayeque a organizarse e iniciar el proceso de socialización sobre la importancia que tiene este espacio para su autodesarrollo, evidenciado en el rescate de su cultura, valores y búsqueda de soluciones a la problemática interna y externa de sus comunidades, ya que dichas propuestas teóricas se basan en la motivación y la autorrealización de las personas en la búsqueda de satisfacer sus necesidades e intereses individuales y colectivos.

Por último, es importante que estos espacios sean motivados y generados por los equipos directivos, docentes, familias, líderes comunales y, sobre todo, por los propios estudiantes de instituciones públicas existentes en las comunidades rurales para organizar a los pobladores a través de diversas estrategias como talleres, charlas, para iniciar su propio proceso de desarrollo comunal.

I. CONCEPTUALIZACIÓN DEL MODELO

El modelo propuesto se basó en la articulación de sus componentes y teorías que supone identificar y elegir las alternativas a seguir y diseñar la ruta de situaciones a implementar para lograr los objetivos planteados, concretizando en base a las herramientas que dirijan y orienten el trabajo.

El modelo está constituido por cinco componentes que se interrelacionan y alimentan unos a otros manteniendo una articulación proactiva, donde ninguno tiene privilegio sobre el otro, sino que cada uno es importante y responde a las características y necesidades de su contexto, es decir, constituyen la respuesta a las necesidades para mejorar la gestión educativa y como consecuencia, mejorar los aprendizajes y el desarrollo comunal.

A continuación, los componentes del modelo propuesto:

Figura 15
Componentes del modelo de gestión para el autodesarrollo comunal



II. ARTICULACIÓN DE LOS COMPONENTES

La articulación del modelo de gestión escolar consiste en la estructuración de las categorías en sus diferentes componentes, en donde se apuesta a enfocar la organización, el funcionamiento y las prácticas hacia una perspectiva gestora de resultados educativos y de desarrollo de la comunidad desde los actores de cambio, que consiste en hacer mejor las cosas, pero no de manera aislada, sino a partir de la formación de comunidades de práctica. Así mismo, la articulación conlleva a generar en los actores una cultura de colaboración, de trabajo en equipo que integra sus elementos y/o componentes en cada uno de sus niveles o etapas en un espacio y tiempo específico para gestionar el cambio hacia la mejora de la calidad de la educación. Se toma en cuenta que el

modelo propuesto centra su formulación en una configuración global del sistema escolar a través de la concurrencia de todos los componentes que la configuran.

III. ELEMENTOS O DIMENSIONES DEL MODELO

Para los elementos del modelo propuesto se tuvo como hilo conductor la gestión basada en la metodología del aprendizaje servicio solidario con una visión amplia de acción para conseguir los objetivos educativos y, con ello, el autodesarrollo comunal. En ese sentido, los cinco elementos considerados corresponden a las mismas dimensiones de la operacionalización de las variables de estudio: gestión escolar, estudiante, liderazgo comunal, políticas educativas y autodesarrollo. De la misma manera, el modelo se caracteriza por tener como eje al estudiante ya que es el centro de la labor pedagógica que utiliza como acción la cognición situada para lograr el desarrollo comunal como muestra de la transformación social, la cual se concretiza en la comunicación y reflexión permanente, en el ejercicio en comunidades de práctica y la labor del aprendizaje servicio solidario.

- *Dimensión gestión escolar*

Desde su denominación la gestión escolar considera tres dimensiones: la directivo-administrativa, la pedagógica y la comunal.

La dimensión directivo-administrativa asegura la buena interrelación que se debe establecer en los niveles comunal e institucional. A nivel de comunidad considera la interrelación entre la escuela, las políticas educativas y los miembros de la comunidad con sus líderes y todos sus integrantes en su conjunto; en el caso de institución educativa se establecen las interrelaciones entre equipo directivo, docentes, estudiantes y padres de familia; en suma, las relaciones que deben tener como sustento los valores personales y organizacionales orientados a los logros educativos y el bienestar comunal. En todo momento se busca un adecuado clima organizacional y un ambiente dentro de aula y en el servicio comunitario favorable para lograr aprendizajes de calidad, lo que permite una organización democrática con apertura al cambio, al aprendizaje y la mejora continua. Del mismo modo, considera todas las actividades permanentes y no permanentes que se desarrollan en

la administración, las cuales se constituyen en el soporte para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. La administración es un proceso de optimización del tiempo, recursos, energías, objetivos y fines institucionales para prestar un servicio de calidad y satisfactorio, es decir, es la coordinación permanente de recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo, y la supervisión en sus funciones establecidas en las disposiciones legales con la finalidad de lograr mayor rendimiento y mayor eficiencia con menos esfuerzo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa para la elaboración de los documentos de gestión en forma participativa PEI, PCI, PAT y RI, proyectos de mejora, entre otros; así como también la motivación y capacitación permanente al personal docente y administrativo, y la planificación, ejecución y evaluación de las acciones administrativas en forma oportuna.

La dimensión pedagógica constituye el eje en torno al cual giran las demás dimensiones del trabajo educativo y del modelo propuesto. Dentro de este campo se considera promover una educación de calidad con la participación de toda la comunidad educativa en forma organizada y a través de sus representantes, de tal forma que cada uno de ellos asuma un rol protagónico y de corresponsabilidad en torno al desarrollo integral de los estudiantes en cuanto a personas y, por ende, al desarrollo de la comunidad de la que forman parte. Es importante tener en cuenta la realidad de los estudiantes y de la comunidad para lograr un trabajo pedagógico coherente, de manera que se propuso partir de un diagnóstico y consolidarlo a través de un currículo con integración de áreas académicas, plasmado en proyectos de aprendizaje servicio solidario. La participación de los padres de familia en el proceso educativo es importante y debe estar orientada, en especial, al logro de aprendizajes de sus hijos, pero también hacia su desarrollo personal como padre de familia. De igual forma, el modelo propone la preparación permanente del personal docente de tal forma que la institución educativa –I. E.– se convierta en un centro de desarrollo personal de todos sus integrantes.

La dimensión comunitaria considera la participación del equipo directivo, padres de familia, estudiantes, líderes e integrantes de la comunidad donde se ubica la institución educativa, para lo cual deben establecerse los mecanismos de participación de cada uno de los actores de la colectividad en el proceso educativo; así como también se debe definir la manera en que los docentes responden a las demandas

de la sociedad e intervienen en las actividades comunales a partir de la conformación de grupos organizados en torno a los problemas de la comunidad operando el servicio solidario, es decir, el cómo se relaciona la institución educativa con el grupo social y viceversa.

Es importante resaltar que la participación de los padres de familia y agentes de las comunidades mejora el aprendizaje de los estudiantes ya que deberán contar con su auspicio y el respaldo de su acción social. Colaborando con la gestión educativa y promoviendo la participación del personal directivo y docente en la vida de la comunidad integrándolos a sus problemas y actividades, permitirá e incentivará el desarrollo institucional y comunal. El intercambio y vinculación de experiencias mediante un trabajo cooperativo contribuirá al desarrollo y cambio de prácticas educativas y comunales exitosas generando mejoras en ambas dimensiones, siendo las reuniones y asambleas, los medios más eficaces para lograr acuerdos democráticos consensuados, además de que la escuela se constituye como un actor más de la comunidad, como un agente dentro de ella, que ayuda a su desarrollo por lo que influye y es influenciada por ella.

Por otro lado, esta dimensión del modelo es configurada como la acción educativa centrada en el aprendizaje de los estudiantes, ejercida por todos los integrantes de la comunidad educativa (directivos, estudiantes, docentes, padres de familia y líderes comunales), a partir de la planificación, organización y evaluación de los procesos con liderazgo pedagógico. Se funda en la pedagogía crítica en la medida que es científica, pluralista e igualitaria centrada en la acción social de sus miembros para desenmascarar ideologías, viendo a la educación como un vehículo de liberación. Se basa en el liderazgo pedagógico ya que se centra en los aprendizajes como tarea y responsabilidad común, promoviendo la convivencia democrática e involucrando a las familias y la comunidad. Además, por parte del equipo directivo, expresa la finalidad de determinar una dirección (visión, misión, metas de grupo), desarrollar al personal, rediseñar la organización y gestionar los programas de enseñanza-aprendizaje.

Por último, esta dimensión es participativa porque reconoce la intervención de toda la comunidad educativa en el proceso de gestión como personas individuales y autónomas que tienen voluntad y poder de acción y cuya perspectiva, convicción y cooperación es importante para los procesos de gestión. Así mismo, se basa en la transforma-

ción del hacer de los directivos centrandolo el quehacer en el logro de aprendizajes de los estudiantes y en el desarrollo de competencias o de aprendizajes que brindan herramientas indispensables para saber resolver problemas y actuar en la vida para enfrentar las exigencias de la sociedad de manera eficiente.

- *Dimensión autodesarrollo*

Fin último de la propuesta que se logra a partir de la gestión de la escuela y el empoderamiento que genera en los estudiantes, los docentes y la alianza estratégica o coordinación permanente con el liderazgo social ejercido por los pobladores de la comunidad rural (individuos, padres de familia, autoridades o líderes formalmente reconocidos). Así mismo, en la metodología del aprendizaje servicio solidario se encuentra la comunicación y reflexión permanente, la generación y acción de comunidades de práctica y la rendición de cuentas de las estrategias para su realización.

Es evidencia de la acción de los estudiantes quienes, al realizar un servicio concreto en la comunidad como forma de aprendizaje situado, lideran un servicio concreto en la comunidad que ayuda a su transformación social al partir del diagnóstico realizado con la participación de los integrantes de la comunidad. Obedece a la acción de los docentes y demás líderes pedagógicos, quienes monitorean el actuar estudiantil y planifican los aprendizajes curriculares que aseguran la formación integral de los estudiantes, en documentos de gestión tales como Proyecto Educativo Institucional, Programación Anual, Programación de Unidad, Proyectos de Servicio Solidario, entre otros. De esta manera, se reproducen dos dimensiones:

a) *Dimensión personal*: el autodesarrollo es expresión del desarrollo de cada individuo de la comunidad, ya como estudiante que lidera procesos de servicio en la comunidad asumiendo su ciudadanía en la práctica y ejerciendo valores como la solidaridad, reconociéndose como hacedor social con su discurso; ya como padre de familia que colabora con la formación de su hijo y desarrolla sus competencias personales profesionales, pero sobre todo su humanidad; ya como líder comunal que coordina con la escuela, favorece el proceso de intervención social y dispone con estrategia su liderazgo para el desarrollo de la comunidad; o ya como poblador común y corriente que, al verse favorecido

con la acción de la escuela y la comunidad, ejerce de forma auspiciosa su autoestima, potencia sus acciones de gestión comunal y participación comunitaria en beneficio suyo, de su familia y su comunidad. Una muestra de ello es el hecho de que la sociedad que enseña no es pasiva, sino que es fuente de riqueza históricamente configurada.

b) *Dimensión comunal*: el autodesarrollo se logra desde un enfoque endocéntrico en el que afianza su desarrollo político (al empoderar a nuevos líderes al destierro de ideologías dominantes), económico (al generar nuevas oportunidades laborales o la capacitación que potencia sus prácticas tradicionales), social, moral y espiritual que fundan un desarrollo que no se estanca, sino que a partir de la valoración crítica sigue problematizando de manera constante su actuar en procura del bienestar social.

- *Dimensión liderazgo comunal*

El liderazgo es una condición de cada individuo que forma parte de la comunidad y es fruto del empoderamiento de la gestión educativa a partir de la sensibilización como etapa del modelo y del aprendizaje servicio solidario como estrategia. En ese sentido el liderazgo social es una característica de la misma comunidad y todos sus integrantes, quienes dependen de ellos mismos para el logro de sus objetivos. Sin embargo, es practicado en diversos niveles: en un primer nivel por la autoridad comunal, que la representa y toma decisiones en cuanto a su gestión, en procura del bienestar de todos sus integrantes en las áreas de salud, educación y seguridad para asegurar la lucha contra los niveles de pobreza y extrema pobreza. En segundo nivel, por los padres de familia que aseguran el bienestar de cada uno de sus integrantes y participan por ello y para ello en la gestión escolar y comunal. En tercer nivel, por los pobladores que exigen derechos y asumen deberes que los orientan en la participación de las acciones que aseguran el desarrollo.

En consecuencia, el liderazgo comunal basado en el accionar pedagógico en la dinámica de la propuesta que se presentó es ejercido, fundamentalmente, por los estudiantes como centro de las acciones que explicitan aprendizajes situados y por los integrantes de la comunidad escolar (equipo directivo, docentes, administrativos).

- *Dimensión políticas educativas*

Configura el conjunto de normas emanadas desde el Estado para establecer parámetros en cuanto al ejercicio educativo, además parten de la observación de la realidad. Sin embargo, en un contexto de tradición burocrática, se muestran muchas veces inoperativas, cayendo en el desfase y, por tanto, se convierten en improductivas. En efecto, son condicionadas por los recursos económicos, los prejuicios y estereotipos culturales por lo que demandan de los afectados la procura de estrategias como propuestas teóricas y prácticas que permitan su ejecución. En este sentido, esta dimensión dialoga con las demás categorías de la propuesta en cuanto la conecta al desarrollo nacional, por lo que uno de sus objetivos es asegurar la concreción de las políticas educativas ante la falta de modelos de gestión propios a la realidad rural sin forzar otras visiones como la urbana incluso de realidades muy distantes.

Por último, esta dimensión completa la transformación social como signo no meramente accidental de una comunidad, sino como muestra de una propuesta nacional para la educación en coherencia con el ansiado desarrollo permitiendo problematizar los alcances de cada una de las políticas, reconociendo cualquier viso enajenante y dando paso a la propuesta que obedezca a los verdaderos intereses de los ciudadanos.

- *Dimensión estudiante*

Esta dimensión de la propuesta es la central en cuanto concentra el accionar de todas las demás pues, al asegurar su desarrollo, se asegura el progreso de la comunidad en pleno, no solo porque también forma parte de ella y es símbolo de su mejora, sino porque además opera en esta transformación. El liderazgo pedagógico, ejercido como modelo de gestión educativa, se concentra en el perfeccionamiento del aprendizaje que asegure su desarrollo integral desde la acción en la comunidad a partir de experiencias situadas y actuaciones en forma de comunidades de práctica de docentes y estudiantes, directivos y docentes, escuela y comunidad, docentes y líderes comunales.

Esta propuesta desde su concepción crítica, necesita de un hacer social en el que se desvelen ideologías y en donde se tome parte por la liberación en un sistema de poder preestablecido; esto se logra con el empoderamiento del estudiante y gracias a la metodología del apren-

dizaje servicio solidario en donde él es el protagonista, en la medida que lidera acciones en la comunidad que aseguren con solidaridad, un servicio de manera concreta, para ello el docente ha definido curricularmente el aprendizaje y la manera como lo logrará en ese hacer con los otros, pero no solo para dar cosas materiales, sino más bien para generar aprendizajes, ayudarlos o acompañarlos en la gestión de acciones que mejoren sus condiciones de vida y también lo mucho que saben a partir de las experiencias vividas.

El estudiante reflexiona con su maestro guía sobre su actuar a fin de que en la acción investigar genere hipótesis para rechazarlas o validarlas; su naturaleza es más bien de una dinámica abierta, pero no por ello el docente deberá de dejar a la improvisación la programación y los objetivos curriculares; esta es una de las características fundamentales del aprendizaje servicio solidario. En suma, las instituciones educativas no pueden soslayar que juegan un papel importante y decisivo en el desarrollo de la sociedad rural por lo que su trabajo debe estar orientado a fortalecer la identidad de la comunidad y de su localidad, estableciendo interconexiones con otras organizaciones y construyendo una comunidad educativa eficaz que responda a los problemas que emanan del diagnóstico participativo. Por lo que se puede concluir que el desarrollo comunal, generado desde dentro de sí mismo a partir de la gestión de la escuela en donde el estudiante es el protagonista de acciones de servicio que trasformen su comunidad rural, sí es posible.

IV. ETAPAS DEL MODELO

A. Sensibilización y empoderamiento

En esta primera etapa el equipo directivo, a partir de su liderazgo, comunica y compromete tanto a los miembros de la institución (estudiantes, administrativos, otros docentes y representantes de los padres de familia) como a los otros miembros de la comunidad que la alberga (líderes sociales, otros integrantes de la comunidad), sobre la naturaleza de la gestión direccionada al autodesarrollo de la comunidad como alternativa que asegure de forma eficiente los aprendizajes de los estudiantes. Para ello se establecen comunidades de práctica y realizan reuniones, talleres y modelados. En efecto, se sugiere trabajar en el siguiente orden:

- *Al colegiado institucional:* debe explicar la propuesta a los docentes, teniendo como producto el acuerdo de dinamizar el enfoque crítico y la concreción de documentos curriculares como planificación anual y de unidad que recoja no solo las necesidades de los estudiantes, sino un primer diagnóstico de las necesidades de la comunidad, que generen proyectos interdisciplinarios.
- *Al soporte institucional:* debe comunicarles la naturaleza del modelo y comprometerlos al apoyo en la realización de cada una de las actividades de aprendizaje servicio solidario a los representantes de los padres de familia, estudiantes y al personal administrativo en su conjunto, asegurando la parte logística y el soporte económico de la acción comunal, por lo que es importante que se motive a asumir un nuevo paradigma escolar en donde se aprenda en la comunidad.
- *A los estudiantes:* cada docente explica a sus estudiantes la metodología del aprendizaje servicio solidario y los entusiasma a aprender de manera diferente, disponiendo de la investigación acción y del registro de cuadernos de campo que aseguran la reflexión y la comunicación de cada acción del proceso.
- *A la comunidad representada por los líderes comunales y la totalidad de los pobladores:* se comunica la necesidad de que vean en la escuela un aliado estratégico desde sus deberes y responsabilidades, donde se disponga el diálogo permanente que favorezca la acción de los estudiantes como líderes para la transformación social, en donde sus ideas sean atendidas y concretadas con el respaldo y la colaboración de la comunidad; que no solo es receptora de saberes y acciones en su beneficio, sino que enseña desde su rico legado histórico y para ello se les empodera mediante talleres de liderazgo y autoestima que aseguren su participación activa.

Por último, es importante que se deje constancia de los productos de cada uno de estos momentos, en fotos, videos, actas, resoluciones, entre otros medios de registro de evidencias.

B. Diagnóstico y planificación

En esta segunda etapa se realiza una mirada analítica de los problemas de una realidad determinada. Cuando es participativo contribuye a identificar las actividades que pueden ser más valoradas por la comunidad y más significativas para los estudiantes por lo que amerita tres momentos:

- a) Identificar necesidades, problemas o desafíos.
- b) Análisis de la posibilidad de respuestas desde la institución educativa.
- c) Diseño de uno o varios proyectos de aprendizaje servicio solidario a ser desarrollado por los estudiantes y sus docentes en comunidades de práctica.

Además, se sugiere realizar el diagnóstico mediante encuestas y entrevistas a personas representativas, grupos e instituciones que se desempeñan en el ámbito comunal; búsqueda de información o a través del debate comunal acerca de sus problemas y posibilidades, definiendo sus carencias más sentidas, liderado por el equipo directivo en coordinación con los líderes comunales. Así mismo, el diseño es el proceso de elaboración de la propuesta de trabajo que es muy importante ya que articula una intencionalidad tanto pedagógica como social, incorporando herramientas básicas de ambos tipos de planificación. También sigue la naturaleza de un proyecto de aprendizaje servicio solidario e incluye la naturaleza del proyecto, su origen y fundamentación, objetivos, metas, localización, cobertura, actividades y tareas, cronograma, destinatarios y beneficiarios y recursos; por lo que requiere de la participación del equipo directivo, los docentes, los padres de familia, los estudiantes y representantes de la comunidad, en una misma o diferentes oportunidades.

El producto será una relación de los problemas más sentidos, los grupos donde se focalizará la acción de servicio solidario y el diseño y aprobación consensuada de proyectos de aprendizaje servicio solidario basados en el liderazgo por los propios estudiantes.

C. Implementación

Durante esta etapa todos los responsables constituyen una red de trabajo de comunidades de práctica que harán efectiva las actividades previstas que tienden a superponerse, pero un adecuado monitoreo contribuirá a que todas las actividades puedan desarrollarse en forma coherente. Esta es la fase más extensa que necesita del soporte pedagógico de los directivos, de la coordinación y la alianza estratégica de los líderes comunales supeditada a los logros de aprendizajes, ya que se guía por las estrategias de reflexión y comunicación permanente, el aprendizaje servicio solidario y la acción de las comunidades de práctica.

Por otra parte, a lo largo de esta etapa surgirán inconvenientes no previstos o dificultades que pondrán a prueba la competencia de directivos, docentes y estudiantes, reajustando el proyecto a partir de la realidad. También habrá momentos para revelar frutos no previstos y estrechar vínculos no previstos por lo que la comunidad de práctica define las acciones y la ejecutan a partir de la acción, es decir, en la dinámica de las prácticas educativa y comunal.

D. Balance y prospectiva

En esta etapa final el equipo directivo rinde cuentas de la acción transformadora a partir del aprendizaje de los estudiantes y su acción, expresada en logros y dificultades, en aras del desarrollo personal y de la comunidad rural en su conjunto. Así mismo, es necesario que la comunidad reconozca a la institución educativa y en específico a la acción de los estudiantes, verdaderos protagonistas del ejercicio.

Esta última etapa es más que la suma de las evaluaciones parciales que forman parte del proceso, por lo que es importante evaluar además de los objetivos pedagógicos y sociales, el grado de liderazgo de los estudiantes, la participación de la comunidad y el grado de integración que se produjo entre aprendizaje y servicio solidario.

Para finalizar se configura en prospectiva acciones para el desarrollo comunal. En esta etapa se concretiza, a partir de una reunión de cierre, que los procesos anteriores necesitan de la sistematización y el registro correspondiente con la participación de todos sus autores y la toma de acción de un proceso inacabado.

V. OBJETIVOS

- Gestionar una escuela para el desarrollo tanto personal como comunal de los estudiantes.
- Generar espacios de participación de los estudiantes y comunidad en la gestión educativa, involucrándolos en la planificación, ejecución y evaluación de acciones que aseguren el autodesarrollo comunal.
- Asegurar que las políticas educativas contribuyan a generar cambios en la familia, escuela y comunidad para generar su desarrollo.
- Proponer un soporte de gestión escolar para la aplicación de la metodología del aprendizaje servicio solidario.

VI. JUSTIFICACIÓN

Se justifica en la medida que permite mejorar la gestión educativa de las instituciones académicas rurales de la región Lambayeque - Perú, orientada a brindar una educación con equidad y de calidad, que desarrolle una cultura de cambio continuo fundadas en la democracia y en la crítica constante a partir del fortalecimiento de las competencias y técnicas generadas con el ejercicio del aprendizaje servicio solidario, de la conformación de comunidades de práctica y de la comunicación y reflexión de cada uno de los integrantes de la comunidad en la gestión escolar.

VII. FUNDAMENTOS

A. Fundamento sociológico (construir una visión compartida)

Se debe tener un enfoque en los intereses de los integrantes de la comunidad a partir de la creación de imágenes movilizadoras del futuro como, por ejemplo, el autodesarrollo o el desarrollo integral de los estudiantes, que simbolizan el futuro. Esto implicaría una visión compartida hacia un objetivo común en la que todos colaboran, lo que facilitarían la sensación de vínculo común en ellos impregnando la orga-

nización y brindando coherencia a actividades dispares. Por otro lado, los factores económicos, lingüísticos y culturales del ambiente escolar generan autolimitaciones en los niños de las clases menos favorecidas, ocasionando la incapacidad de descifrar los códigos del simbolismo escolar que estipulan el nivel de desempeño académico. En consecuencia, la sociedad y la escuela diseñan, en apariencia, distintos mecanismos de apoyo a los alumnos desfavorecidos culturalmente, sin embargo, les dan especial atención a los estudiantes de clase privilegiada, tal y como ocurre en las sociedades capitalistas.

Siendo la cultura una instancia autónoma y productora de efectos transcendentales que suscita una verdadera resistencia de clases, es necesaria una visión compartida que genere democracia y transforme la cultura en función del bien común. Aprender conociendo las necesidades de los demás, interactuando con ellos y reconociendo sus saberes en una constante comunión, no solo implica el trabajo en equipo, sino que incluye la delicada misión de conocer a los otros y dinamizar el aprendizaje a partir de experiencias conjuntas en busca del auto-desarrollo personal y comunal. Así mismo, el aprendizaje en equipo dentro de la comunidad tiene tres dimensiones críticas:

- Necesidad de pensar agudamente sobre problemas complejos, es decir, que los grupos de integrantes deben aprender a explotar el potencial de todas las mentes para ser más inteligentes que una mente sola.
- Necesidad de una acción coordinada e innovadora, en donde cada integrante de los equipos es consciente de los demás miembros y actúa de forma que complementa los actos de los demás.
- Papel de los miembros del equipo en otros equipos, es decir, los equipos deben aprender a alentarse entre sí de manera constante e inculcar las prácticas y destrezas del aprendizaje en equipo.

B. Fundamento filosófico (el hombre es el único ser educable)

De forma simultánea, el hombre es biológico, psíquico y social de manera activa enfrentándose al mundo provisto de una concepción de la vida y de una actividad espiritual. Es a través de esta idea que se

encuentra la explicación de muchas interrogantes y la posibilidad de enfocar la realidad como un todo. Es importante tener en cuenta que la filosofía es una concepción del mundo y de la vida que repercute sobre la conducta humana, de manera que el hombre es un ser social determinado por la naturaleza y por los condicionamientos sociales que, en conjunto, delimitan su existencia material y generan relaciones sociales dentro de la comunidad.

Siguiendo la misma línea de contexto, los docentes deben comprender que su labor se encuentra condicionada a una ideología específica que asegura la existencia del modo de producción imperante. Sin embargo, los docentes tienen la posibilidad de generar una transformación social al contribuir con el quehacer áulico en la contradicción ideológica mediante una educación alternativa que, de estructurarse de manera adecuada, puede generar el antagonismo suficiente para transformar dicha ideología.

C. Fundamento epistemológico

(ningún proceso se desarrolla de manera aislada)

Cuando se analizan los procesos de distintas cosas con la dialéctica, se puede constatar que el antagonismo tanto de la lucha de contrarios como de la unidad de contrarios posibilita la evolución de las cosas debido a que contienen en sí mismas las contradicciones que ocasionan paulatinas transformaciones y, por ende, ocasionan necesariamente un desarrollo histórico o en espiral. Así mismo, se toma en cuenta que en todos los procesos de transformación se observan cambios cuantitativos y, en determinados puntos, se observan cambios cualitativos que dan como resultado una cosa nueva. Por consiguiente, en el modelo de este estudio de investigación todos los elementos se relacionan entre sí, los procesos propios de la escuela se conectan con los de la comunidad en el dinamismo del aprendizaje servicio solidario que opera el liderazgo de los estudiantes.

D. Fundamento psicológico (el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso)

La adquisición y desarrollo de las funciones psicológicas superiores ocurren en el seno de una sociedad, la cual está determinada por los logros culturales producto de un largo proceso socio-histórico *étnico o comunitario, a través del cual se* acumularon formas adecuadas de interacción tanto con la naturaleza como con el núcleo comunitario y, en consecuencia, hay una diversificación de las actividades cognitivas manifestadas por personas de diferentes culturas ante la búsqueda de soluciones de un problema. De la misma manera, la función semiótica, el empleo del lenguaje y las formas culturales de conducta facilitarán la reconstrucción de la actividad psicológica, que tendrá un salto cualitativo hacia mejores estadios evolutivos de carácter individual y hacia mejores estadios socio-históricos. De esta manera, se puede afirmar que el conocimiento es producto y forma parte de la actividad, la cultura y el contexto.

E. Fundamento pedagógico (la educación desarrolla la conciencia crítica transformativa)

La pedagogía, desde una perspectiva crítica, se enfrenta a la dominación que se evidencia en la ignorancia, mitos, creencias, fanatismos y dogmatismos que impiden el avance de la humanidad a través de las instituciones académicas y la cultura escolar, propia de la educación capitalista que, en su currículo oculto, busca formar alumnos dependientes y conservar el misticismo del objeto de conocimiento que solo está reservado a los teóricos. En efecto, la pedagogía crítica implementa el infinito circuito de acción-reflexión de la realidad, desarrollado por el docente y por el estudiante como requisito indispensable del aprendizaje. Esto quiere decir que el docente tiene la obligación moral de capacitarse de manera constante para buscar alternativas innovadoras que transformen su práctica profesional hacia mejores escenarios educativos a través de investigaciones críticas (investigación participante, investigación-acción, sistematización de la práctica, entre otras); mientras que el estudiante tienen la obligación de formarse en un sujeto comprometido con su propio aprendizaje a través de métodos, técnicas y estrategias de estudios colaborativos.

VIII. PRINCIPIOS

El modelo propuesto responde a la realidad donde se pondrá en práctica como la instituciones ubicadas en zonas pauperizadas, de escasa participación familiar, con carencia de recursos materiales y potencial humano desmotivado; por lo que este modelo se constituye en un presupuesto teórico para ser aplicado acorde a esta realidad y no ser aplicado de manera mecánica, así como también se sustenta en principios que orienten el trabajo en sus dimensiones propuestas y que concretizan la gestión en las instituciones educativas rurales.

A. Principios teóricos

- *Principio 01. La gestión escolar se centra en el aprendizaje de los estudiantes*

El desempeño del liderazgo pedagógico en el desarrollo de cambios en las prácticas docente, en su calidad y en el impacto que genera sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes es altamente significativo⁶⁶. Así mismo, cuando un liderazgo pedagógico mejora y es eficaz es porque los líderes educativos se han centrado más en los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje que en otros aspectos de tipo administrativo⁶⁷. En consecuencia, esto ha generado que muchos directivos incentiven determinados procesos de enseñanza-aprendizaje que sean el vehículo ideal para que los estudiantes operen acciones en las actividades que destierren ideologías dominantes.

- *Principio 02. La educación transforma a la sociedad*

MCLAREN determina que “la corriente educativa dominante mantiene una tendencia esencialmente injusta que da como resultado la trans-

66 STEPHEN ANDERSON, cit. en ÁNGELA C. CASAS MALLMA. “Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente”, en *Revista de Investigación Valdizana*, vol. 13, n.º 1, 2019, pp. 51 a 60, disponible en [<http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/171>].

67 DANIEL MUIJS, cit. en IVÁN LÓPEZ y MARIELSA LÓPEZ. “El rol de la gestión educativa en los resultados educativos”, en *Revista Espacios*, vol. 40, n.º 36, 2019, pp. 1 a 13, disponible en [<http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p03.pdf>].

misión y la reproducción de la cultura del status quo dominante”⁶⁸. La pedagogía crítica, por lo tanto, busca destapar la idea de que la pedagogía dominante provee igualdad y se opone a la idea de que la escuela es un lugar neutral y un proceso apolítico y no axiológico.

Respecto al rol de la escuela, BOURDIEU, citado por MANRIQUE, sostiene que la escuela es “el medio más efectivo para perpetuar el patrón social existente ya que proporciona una aparente justificación de las desigualdades sociales y un reconocimiento de la herencia cultural o un reconocimiento de un don social que es asumido como natural”⁶⁹. Por lo tanto, la pedagogía crítica proporciona dirección cultural, política, histórica y ética para los involucrados en la educación, está comprometida con el lado de los oprimidos y es revolucionaria debido a que su meta es la liberación y la transformación del mundo en su totalidad.

- *Principio 03. El estudiante es agente de cambio social*

Según FREIRE⁷⁰, cuando se analiza la relación educador-educando dominante al interior de la escuela se percibe que la relación es de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva y disertadora. De esta manera, en la narración o disertación participan un sujeto narrador (docente) y los objetos oyentes y pacientes (estudiantes); en donde la finalidad del docente como sujeto narrador es “llenar” a los estudiantes con los contenidos de la narración que son solo retazos de la realidad y están desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido.

La pedagogía crítica rechaza la educación “bancaria” ya que constituye una práctica de dominación que inhibe el poder de creación y acción de los estudiantes. Por el contrario, la pedagogía crítica pretende que los estudiantes transformen la sociedad y se comprometan en la lucha por su liberación en lugar de integrarse a ella; es decir, una educación revolucionaria debe incentivar el pensamiento autónomo, crítico, auténtico de los estudiantes.

68 MCLAREN. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica...*, cit., p. 24.

69 PIERRE BOURDIEU, cit. en FAUSTINA MANRIQUE RAMÍREZ. “Los cuerpos dóciles: el caso de la educación contable”, en *Revista Científica General José María Córdova*, vol. 16, n.º 24, 2018, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v16n24/1900-6586-recig-16-24-131.pdf>], p. 141.

70 PAULO FREIRE. *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1987.

- *Principio 04. Las políticas educativas orientan y son orientadas por las políticas educativas*

El discurso pedagógico orientado por una política educativa no tiene que ver exclusivamente con lo que el ser humano debe ser y pensar, sino también con los procesos de aislamiento y exclusión de aquello que no se ajusta a lo normal, es decir, indagar las políticas educativas se hace en calidad de intervención política porque no solo implican identificar reglas o ubicar un programa efectivo, sino diagnosticar los sistemas propios de razón que definen la problemática de la reforma educativa que busca enmendar la condición educativa⁷¹. Por último, es importante resaltar que la pedagogía facilita los elementos que aborden el estudio de las políticas de reforma educativa que han alterado las identidades de los actores educativos.

- *Principio 05. El autodesarrollo comunal se promueve desde la acción de la gestión escolar*

Para NOGUEIRAS⁷², la acción social del desarrollo comunal requiere de la colaboración o intervención de agentes especialistas ya que la organización comunal debe integrar distintos proyectos y recursos existentes o en creación, de manera que se cumplan sus fines. En este sentido la gestión escolar y el desarrollo comunal están interrelacionados de forma estrecha, o son aliados estratégicos para el desarrollo de lo que forman parte ya que, por un lado, el desarrollo comunitario lleva implícita la actividad de recursos humanos a partir de la educación y, por el otro, la escuela al relacionarse con su comunidad podrá no solo apreciar analíticamente su funcionamiento, sino construir su transformación a partir de la crítica permanente.

En conclusión, se trata de que el docente se centre en el proceso de incitar a los habitantes de una región para que se conviertan en vecinos, tomen conciencia de sus problemas colectivos, conozcan sus re-

71 THOMAS S. POPKEWITZ, B. ROBERT TABACHNICK y GARY WEHLAGE. *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*, Barcelona, España, Ediciones Pomares, 2007.

72 NOGUEIRAS MASCAREÑAS. *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario*, cit.

cursos, aptitudes y capacidades para afrontar los problemas, elaboren un plan de acción y consigan la comunidad que desean⁷³.

- *Principio 06. El autodesarrollo personal se aprende y cultiva en la actividad comunal*

Para GOLEMAN, citado por MARTÍNEZ, “una persona puede tener un Coeficiente Intelectual (CI) elevado y una formación técnica impecable, pero ser incapaz de dirigir un equipo hacia el éxito”⁷⁴. Un líder efectivo es quien tiene la inteligencia emocional o la capacidad para captar las emociones del grupo y conducirlas hacia un resultado positivo; talento que se puede aprender y cultivar en las organizaciones. Según ANDER-EGG⁷⁵, el desarrollo comunal va a partir de la promoción a la persona a través de la participación democrática y activa de la población, así como de la programación y ejecución de distintos programas comunitarios.

De esta manera, el desarrollo personal es signo del desarrollo de la comunidad por lo que asegurar la autorrealización de las distintas perspectivas teórica de GOLEMAN, GARNER o MASLOW implica el bienestar de la sociedad que definen y de la que son representantes. En ese sentido, el aprendizaje servicio solidario es una metodología que da soporte a esta propuesta y que es una filosofía de sentido y crecimiento humano, una visión social y un modo de conocer y aproximarse hacia la comunidad.

- *Principio 07. El líder comunal cumple un rol emancipador*

Se plantea que la finalidad de un líder comunitario es el cambio social, edificar el poder para, en primer lugar, definir lo que es y, luego, ir en procura de lo que debería ser; de manera que su trabajo es por, para y desde la comunidad. Así mismo, el liderazgo comunitario es una práctica compartida, por lo que es necesario un trabajo en red en el que existan relaciones de confianza. Por otra parte, CASASSUS, citado

73 NATALIO KISNERMAN, cit. en BEATRIZ MALIK LIÉVANO, MARÍA PEREGRINA SENRA VARELA y PILAR MAMOLAR ALARCÓN. *Asesoramiento y consulta en educación social*, Madrid, España, Edit. UNED, 2013.

74 DANIEL GOLEMAN, cit. en MARTÍNEZ PERCY. “La inteligencia emocional: una herramienta necesaria para el liderazgo. Concepto y componentes”, cit., p. 151.

75 ANDER-EGG. *El trabajo social como acción liberadora*, cit.

por BADILLO, TORRES y BONILLA, define la gestión como “la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada”⁷⁶. Esto quiere decir que la gestión es la capacidad de estructurar los recursos dispuestos para lograr lo que se desea.

B. Principios metodológicos

- *Principio 08. Aprender y hacer son acciones inseparables*

Los teóricos de la cognición situada reflexionan de manera crítica sobre la manera en que las instituciones escolares promueven el aprendizaje, es decir, cuestionan la enseñanza del aprendizaje declarativo abstracto y descontextualizados con conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes de relevancia social limitada⁷⁷. Es decir, en las instituciones académicas se enseña el conocimiento como si fuera ajeno, neutral, autosuficiente e independiente de las situaciones reales o de las prácticas sociales de la comunidad a la que pertenece; de manera que se logra un aprendizaje poco significativo, carente de sentido y aplicabilidad, además de la incapacidad de los estudiantes por transferir y generalizar lo que aprenden. De esta manera, los teóricos de la cognición situada abogan por una enseñanza basada en prácticas educativas auténticas, coherentes, significativas y propositivas, así como también para que los estudiantes aprendan al involucrarse en los tipos de actividades que enfrentan los especialistas en distintos campos del conocimiento.

76 JUAN CASASSUS, cit. en MANUELA BADILLO GAONA, ALMA DELIA TORRES RIVERA y MARÍA DE LOURDES BONILLA BARRAGÁN. “Estrategias de gestión para implementar un modelo educativo por competencias en una institución de educación superior en México”, en *Repositorio de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, vol. 9, n.º 1, 2015, disponible en [<https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/76>], p. 1.368.

77 FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO y GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2002.

- *Principio 09. El aprendizaje servicio solidario es una metodología basada en el hacer del estudiante*

El aprendizaje servicio solidario revela una forma de la cognición situada que emerge desde los postulados de VYGOTSKY y se nutre entre tantas otras propuestas de la pedagogía experiencial de DEWEY y los postulados de la teoría de la liberación de FREIRE; por consiguiente, se basa en tres características fundamentales que giran en torno del estudiante:

1. Posee un componente intencional de aprendizaje que está explícito curricularmente, es decir, se sabe lo que se quiere que se logre a través de las actividades.
2. El servicio prestado por los estudiantes a la comunidad debe tener un sentido tanto para unos como para otros.
3. Los dos primeros están vinculados tanto en la intencionalidad como en el sentido de la actividad del liderazgo del estudiante.

De manera que los principales protagonistas de las actividades de servicio a la comunidad son los estudiantes, porque si ellos no se apropian del proyecto ni lo sienten como algo propio, con dificultad existirá una experiencia de aprendizaje-servicio de calidad.

IX. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO PROPUESTO

- El modelo se centra en el desarrollo de la persona, es decir, se desenvuelve tomando en consideración las características propias, los conocimientos, las experiencias y vivencias propias de las comunidades, autoridades, líderes, padres de familia, estudiantes y pobladores en general. Se enfatiza el desarrollo integral de la persona como arte de su proceso formativo auspiciado por la escuela y la comunidad y, por ello, se empodera al estudiante como líder transformador de su comunidad.
- El modelo tiene un soporte científico. Se respalda sobre todo en los postulados de la pedagogía crítica en cuanto al rol emancipador de

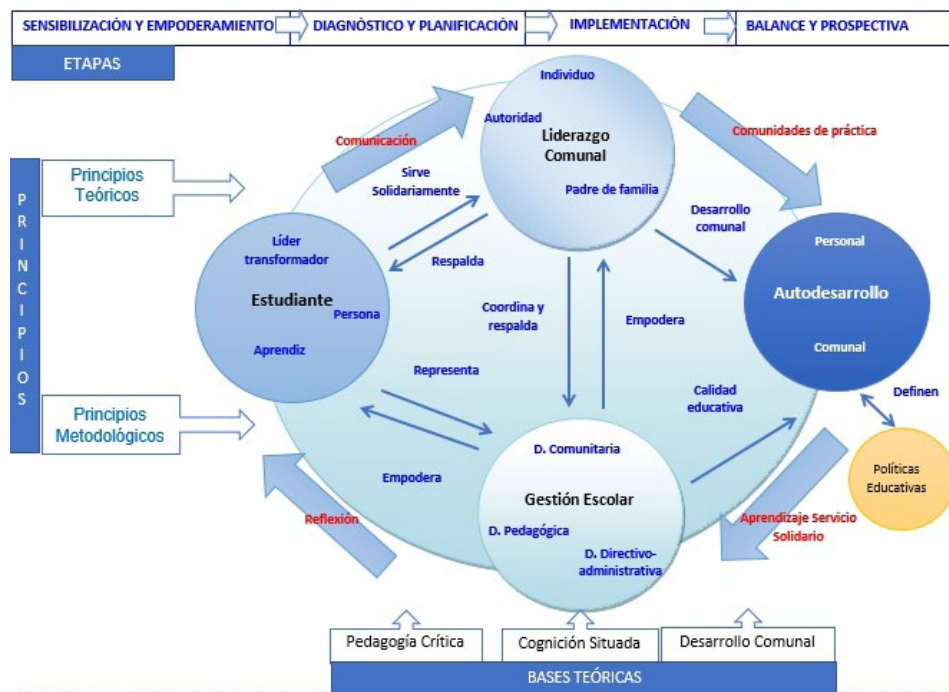
la educación y su rol en la lucha en contra de los grupos de poder que resisten su poder a partir de la escuela; en los postulados de la cognición situada desde el pensamiento de la escuela sociocrítica que establece la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje en situaciones de actividad mediado por los otros, por lo que se propone la metodología del aprendizaje servicio solidario; y en los postulados del desarrollo comunal que soporta el diálogo entre la escuela y la comunidad como impulsores de autodesarrollo en dos dimensiones, tanto a nivel de individuo como el de comunidad en su conjunto.

- El modelo es dinámico, es decir, responde a una realidad situada, cambiante, heterogénea, que además se desarrolla en un proceso con etapas y procesos que se evalúan de forma permanente mediante la comunicación y la reflexión de todos los actores involucrados. A partir de ello se operan los cambios en busca del bienestar social y amparado en el de ejercicio ciudadano y el desarrollo personal del estudiante.

X. ESTRUCTURA DEL MODELO

Se considera que un modelo es una construcción teórica e ideal que busca representar la realidad por lo que su representación gráfica constituye una mirada articulada, tridimensional, dinámica y de constante interacción entre cada uno de sus aspectos constitutivos que permite visualizar lo que se pretende lograr, con qué se hace, cómo se hace, entre otros. En consecuencia, se representa gráficamente el modelo propuesto en la siguiente figura:

Figura 16
Modelo de gestión escolar para el autodesarrollo rural
de la región Lambayeque - Perú, 2015



XI. ESTRATEGIAS PARA IMPLEMENTAR EL MODELO

Para implementar el modelo de gestión escolar basada en el aprendizaje servicio solidario para el autodesarrollo rural en la región Lambayeque - Perú, es necesario definir las mejores alternativas que se constituyen en las estrategias para su puesta en práctica. Estrategias que tienen que considerar la realidad donde se ubica la institución educativa, sus condiciones internas y externas, pudiendo considerar entre otras las siguientes etapas:

- *Reflexión*: consiste en el diálogo y la meditación de lo actuado para mejorar el proceso una y otra vez en cada una de sus etapas y actividades por todos los participantes, en ese sentido se enlaza con la comunicación como forma de expresión de lo meditado. Así mismo, involucra el pensamiento crítico de sus experiencias y apropiarse del sentido de

servicio y de los fines de calidad educativa y desarrollo comunal, es decir, no se trata de qué es lo que sucede sino de qué se hace con lo que ha sucedido. En ese sentido permite contactar la teoría con la práctica, los contenidos de aprendizaje con las experiencias en el contacto con la realidad, constituyéndose en un espacio para compartir inquietudes y dudas, reconociendo su impacto en las vivencias personales.

- *Comunicación*: es crucial porque parte de la búsqueda de consensos, socializando las ideas, llegando a la concertación, dejando de lado la confrontación; siendo necesario establecer diversos medios y canales de comunicación basándose en la empatía y la coordinación. Además, su objetivo es establecer buenas relaciones con la comunidad y el entorno, padres de familia y autoridades, promoviendo un clima favorable que favorezca la dinámica del aprendizaje servicio solidario como opción metodológica para esta práctica.

El registro de las experiencias vividas a partir de instrumentos como el diario de campo, por ejemplo, permitirá desarrollar la espontánea capacidad de los jóvenes para interactuar con la comunidad, como reporteros, como dinamizadores o como expositores, etc. Exige además generar canales de comunicación para la motivación de los participantes como la generación de comunidades virtuales haciendo circular la información, invitando a la participación, concientizando sobre las problemáticas abordadas, difundiendo logros, entre otras. De esta manera, la comunicación de existir en la escuela y la comunidad, a cargo de cada uno de sus integrantes para retroalimentar la propuesta por el desarrollo rural ya que para que haya una gestión transparente y ética, es necesario una comunicación eficaz entre los miembros de la institución educativa y comunidad, comunicación caracterizada por ser clara, transparente y rápida, capaz de facilitar la coordinación entre los agentes.

- *Comunidades de práctica*: permite el trabajo en equipo en función de un mismo objetivo, en donde sus integrantes comparten características en común. En ese sentido se formula la constitución de comunidades de práctica de aula, de escuela, de comunidad en torno a los objetivos y proyectos para el desarrollo comunal y el logro de la calidad educativa como fin. Además, debe estar basado en un conjunto de estrategias, metodologías y procedimientos que permitan aprovechar las capacidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, tra-

bajo sustentado en una integración armónica, responsabilidad de sus miembros, complementariedad, coordinación, confianza y compromiso de los mismos. El trabajo debe tener como fundamento una comunicación formal e informal y la consecución de objetivos comunes.

- *Aprendizaje servicio solidario*: se configura como una práctica en la comunidad desarrollado por los estudiantes a partir del análisis de las necesidades de la comunidad y la programación curricular del docente o el grupo interdisciplinar. Consiste en empoderar a los estudiantes como líderes transformadores de su sociedad y se dispone en acciones específicas como: Diagnóstico participativo, diseño y planificación del proyecto, establecimiento de alianzas institucionales y obtención de recursos, implementación y gestión del proyecto de servicio solidario y desarrollo de contenidos de aprendizajes asociados al mismo, evaluación y sistematización finales, celebración y reconocimiento a los protagonistas y evaluación de la continuidad y multiplicación de los proyectos de aprendizaje servicio.

De igual modo, exige el involucramiento de todos los agentes educativos en la toma de decisiones en cada una de las etapas del trabajo, por lo que se deben establecer los mecanismos de coordinación, comunicación, roles y responsabilidades de sus integrantes y grupos. Es fundamental para este modelo el énfasis de ayudar a los otros con una responsabilidad social basada en una toma de conciencia moral, social y cívica por lo que las actividades en la comunidad se ejecutan con un claro sentido de grupo, se fortalece una membresía colectiva cuya base es un aprendizaje cooperativo. Por último, se plantea que se debe incentivar y privilegiar las múltiples oportunidades de reflexionar o de pensar lo que se hace de manera crítica junto con los compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKOFF, RUSSELL L. *Planificación de la empresa del futuro*, España, Limusa, 1983.
- ACOSTA RODRÍGUEZ, MORELLA. “El aprendizaje visto como un proceso de interacción social. La perspectiva vygotskiana vista desde la complejidad”, en *Revista Ciencias de la Educación*, año 6, vol. 1, n.º 27, 2006, pp. 123 a 134, disponible en [<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/volIn27/27-8.pdf>].
- AGUILAR BALAM, KARLA STEFANIE; GEYSI YAZURY EK YAM, PEDRO ALAMILLA MOREJÓN y JUANITA DE LA CRUZ RODRÍGUEZ PECH. “Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: tres casos de abandono escolar”, en *Perspectiva Educativa*, vol. 58, n.º 2, 2019, pp. 98 a 120, disponible en [<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/936>].
- ANDER-EGG, EZEQUIEL. *El trabajo social como acción liberadora*, Barcelona, España, Edit. Humanitas, 1989.
- BADILLO GAONA MANUELA; ALMA DELIA TORRES RIVERA y MARÍA DE LOURDES BONILLA BARRAGÁN. “Estrategias de gestión para implementar un modelo educativo por competencias en una institución de educación superior en México”, en *Repositorio de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, vol. 9, n.º 1, 2015, pp. 1.363 a 1.381, disponible en [<https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/76>].
- BODROVA, ELENA y DEBORAH J. LEONG. *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*, México, Pearson, 2004.
- CASAS MALLMA, ÁNGELA C. “Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente”, en *Revista de Investigación Valdizana*, vol. 13, n.º 1, 2019, pp. 51 a 60, disponible en [<http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/171>].
- CASASSUS, JUAN. “Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”, en UNESCO (ed.). *La gestión: en busca del sujeto*, Santiago, Chile, UNESCO, 1999, pp. 13 a 28, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117612>].

- CASASSUS, JUAN. “Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)”, octubre de 2000, disponible en [https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/546118/mod_resource/content/1/GE.JUAN.pdf].
- CASTILLO, NEMESIO y MARÍA ADRIANA OSIO MARTÍNEZ. “Liderazgos y vínculos municipales de las organizaciones de la sociedad civil”, en *Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 11, n.º 42, 2017, pp. 6 a 27, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6189188>].
- CENTRO NACIONAL DE PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO. *Plan Bicentenario. El Perú hacia el 2021*, Lima, Perú, CEPLAN, 2011, disponible en [https://www.ceplan.gob.pe/documentos/_plan-bicentenario-el-peru-hacia-el-2021/].
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de Educación. Educación para la sostenibilidad del crecimiento económico y la mejora de la calidad de vida de los peruanos*, Lima, Perú, CNE, 2010, disponible en [<https://www.cne.gob.pe/uploads/banderasfinal.pdf>].
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Proyecto educativo nacional al 2021. Balance y recomendaciones 2017-2018*, Lima, Perú, CNE, 2018, disponible en [<https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2018/balance-pen-2017-2018.pdf>].
- DANIELS, HARRY. *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona, España, Paidós, 2003.
- DE LOS SANTOS EXEBIO, MARÍA ISABEL. *Modelo de gestión curricular basado en un enfoque social participativo para la formación en investigación de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación*, Saarbrücken, Alemania, Edit. Académica Española, 2019.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, FRIDA. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, n.º 2, 2003, pp. 1 a 13, disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1607-40412003000200011].
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, FRIDA y GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2002.
- FERRÁN ZUBILLAGA, ANE y CINTA GUINOT VICIANO. “Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias”, en *Portularia*, vol. XII, 2012, pp. 187 a 195, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437020.pdf>].
- FREIRE, PAULO. *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1987.

Bibliografía

- GARCÍA COLINA, FERNANDO JAVIER; SAÚL CRISPÍN JUÁREZ HERNÁNDEZ y LORENZO SALGADO GARCÍA. "Gestión escolar y calidad educativa", en *Revista Cubana Educación Superior*, vol. 37, n.º 2, 2018, pp. 206 a 216, disponible en [<http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/223>].
- GARCÍA SOLARTE, MÓNICA. "Formulación de un modelo de liderazgo desde las teorías organizacionales", en *Entramado*, vol. 11, n.º 1, 2015, pp. 60 a 79, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265440664005>].
- GIROUX, HENRY. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI, 1999.
- GODET, MICHEL. *Prospectiva estratégica: problemas y métodos*, París, Instituto Europeo de Prospectiva y Estrategia, 2007.
- INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. *Ruralidad y escuela. Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*, Lima, Perú, IPEBA, 2011, disponible en [<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/889>].
- LEONTIEV, ALEKSEI. *Actividad, conciencia y personalidad*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- LÓPEZ, IVÁN y MARIELSA LÓPEZ. "El rol de la gestión educativa en los resultados educativos", en *Revista Espacios*, vol. 40, n.º 36, 2019, pp. 1 a 13, disponible en [<http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p03.pdf>].
- LÚRIYA, ALEKSANDR. *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, Madrid, España, Edit. Akal, 1987.
- MALIK LIÉVANO, BEATRIZ; MARÍA PEREGRINA SENRA VARELA y PILAR MAMOLAR ALARCÓN. *Asesoramiento y consulta en educación social*, Madrid, España, Edit. UNED, 2013.
- MANRIQUE RAMÍREZ, FAUSTINA. "Los cuerpos dóciles: el caso de la educación contable", en *Revista Científica General José María Córdova*, vol. 16, n.º 24, 2018, pp. 131 a 153, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v16n24/1900-6586-recig-16-24-131.pdf>].
- MARTÍNEZ PERCY, ARMANDO MARTIN. "La inteligencia emocional: una herramienta necesaria para el liderazgo. Concepto y componentes", en *Revista de Investigaciones UNAD*, vol. 12, n.º 1, 2013, pp. 149 a 157, disponible en [https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero1_2013/a08_La_inteligencia_emocional_1-1.pdf].

Gestión escolar para el autodesarrollo rural

- MASLOW, ABRAHAM. *Motivación y personalidad*, Madrid, España, Ediciones Díaz de Santos, 1991.
- MATUS, CARLOS. “Planificación y gobierno”, en *Adiós, señor Presidente*, Caracas, Venezuela, Edit. Pomaire, 1987, pp. 233 a 259.
- MCLAREN, PETER. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1998.
- MESA DE CONCERTACIÓN PARA LA LUCHA CONTRA LA POBREZA. *Acuerdos de gobernabilidad 2015-2018 para erradicar la pobreza en la región Lambayeque*, Lima, Perú, 2015, disponible en [<https://www.mesadeconcertacion.org.pe/sites/default/files/archivos/2015/documentos/08/lambayeque.pdf>].
- MINISTERIO DE AGRICULTURA Y RIEGO. *Objetivos de la reforma agraria*, Lima, Perú, MINAGRI, 2015.
- MONGE SALGADO, CARLOS. “El Perú rural una década después”, en *Tarea*, n.º 95, 2017, pp. 2 a 8, disponible en [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95_02_Carlos_Monge.pdf].
- NOGUEIRAS MASCAREÑAS, LUIS MIGUEL. *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario*, Madrid, España, Narcea Ediciones, 1996.
- NOREÑA, ANA LUCÍA; NOEMÍ ALCARAZ MORENO, JUAN GUILLERMO ROJAS y DINORA REBOLLEDO MALPICA. “Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa”, en *Aquichan*, vol. 12, n.º 3, 2012, pp. 263 a 274, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>].
- ORELLANA VÁSQUEZ, MERY MARISA. “Liderazgo pedagógico y planificación en las instituciones educativas de nivel inicial, de la Red 09, UGEL 06, 2017” (tesis de maestría), Lima, Perú, Universidad César Vallejo, 2017, disponible en [<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/14637>].
- ORRÚ, SÍLVIA ESTER. “Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, n.º 2, 2012, pp. 337 a 353, disponible en [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200021].
- PEASE DREIBELBIS, MARÍA ANGÉLICA; FLAVIO FIGALLO R. y LIZ YSLA ALMONACID (eds). *Cognición, neurociencia y aprendizaje: el adolescente en la educación superior*, Lima, Perú: Fondo Editorial PUCP, 2016, disponible en [<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/173077>].

Bibliografía

- PÉREZ ARCHUNDIA, EDUARDO y DAVID GUTIÉRREZ MÉNDEZ. "El conflicto en las instituciones escolares", en *Ra Ximhai*, vol. 12, n.º 3, 2016, pp. 163 a 180, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>].
- POPKWITZ, THOMAS S.; B. ROBERT TABACHNICK y GARY WEHLAGE. *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*, Barcelona, España, Ediciones Pomares, 2007.
- PORTER, MICHAEL. *Estrategia competitiva*, Madrid, España, Edit. Pirámide, 2009.
- PORTUGAL VILLAR, JOCELYN. "La gestión educativa. Una visión hacia la formación docente", en *Revista Motricidad y Persona: serie de estudios*, n.º 12, 2013, pp. 33 a 40.
- RICO ROMERO, JOSÉ IGNACIO y VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES. *La educación social en territorios periféricos*, Barcelona, España, Nau Llibres, 2014.
- STEINER, GEORGE. *Planeación estratégica: lo que todo director debe saber*, Madrid, España, CECSA, 1989.
- TAPIA, LUIS ARTURO y GIOVANNA VALENTI. "Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados", en *Perfiles Educativos*, vol. 38, n.º 151, 2016, pp. 32 a 54, disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100032].
- VYGOTSKI, LEV SEMIÓNOVICH. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, España, Crítica, 2009.
- VYGOTSKI, LEV SEMIÓNOVICH. *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, España, Paidós Ibérica, 2010.
- WENGER, ÉTIENNE. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, España, Paidós, 2001.

EL AUTOR

ÁNGEL JOHEL CENTURIÓN LARREA
angelcenturion095@gmail.com

Doctor en Educación y Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad Privada César Vallejo; Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Ha sido condecorado por el Estado peruano con la orden de las Palmas Magisteriales en el grado de Maestro en mérito a su contribución con la educación.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en mayo de 2021

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 pts.

Bogotá, Colombia