

Liderazgo pedagógico en el contexto rural: perspectivas de los directivos desde un enfoque territorial

Pedagogical leadership in the rural context: Perspectives of managers from a territorial approach

Liderança pedagógica no contexto rural: Perspectivas de gestores a partir de uma abordagem territorial

Madeley Cordova-Galvez¹

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima - Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-5754-0783>

U201720259@upc.edu.pe (correspondencia)

Valeria Vilcanqui-Chambi

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima - Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-1044-7602>

U201720869@upc.edu.pe

Mayllorid Flores-Suarez

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima - Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-0003-0275-305X>

pcedmflo@upc.edu.pe

Marisel Beteta-Salas

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima - Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-0003-0100-8517>

pcedmbet@upc.edu.pe

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.02.005>

Recibido: 02/01/2024 Aceptado: 28/05/2024 Publicado: 20/06/2024

PALABRAS CLAVE

educación rural, enfoque territorial, directivos rurales, liderazgo pedagógico.

RESUMEN. La prestación de servicios educativos en contextos rurales requiere de un liderazgo educativo que atienda las demandas de una comunidad educativa según sus características geográficas y sociales. En ese contexto, la investigación tuvo como objetivo comprender las percepciones de los directivos de escuelas rurales de instituciones educativas públicas de la región de Ayacucho sobre el liderazgo pedagógico y el enfoque territorial. El estudio se abordó con un enfoque cualitativo, basado en un diseño de estudio de casos, empleando la técnica de entrevista, empleando luego método de análisis temático en los discursos recopilados. Entre los principales resultados se destaca la identificación del ejercicio eficiente del liderazgo pedagógico, que permite a los directivos construir soluciones que favorezcan a la calidad educativa de la institución. Asimismo, se identificó que el rol de liderazgo pedagógico en escuelas rurales implica una serie de desafíos como la preparación eficiente en gestión de recursos humanos y materiales, además de gestionar relaciones proactivas con la comunidad educativa según las características y necesidades que demandan. Se concluye que un conocimiento eficiente del enfoque territorial por parte de los directivos refuerza su liderazgo educativo, incentivando la participación de los

¹ Magíster en Enseñanza de la Matemática por la Pontificia Universidad Católica del Perú.



alumnos, docentes, familias, autoridades locales y regionales para brindar el soporte y el apoyo necesario que demanda la comunidad educativa en la zona rural.

KEYWORDS

rural education, territorial approach, rural managers, pedagogical leadership.

ABSTRACT. The delivery of educational services in rural areas requires leadership that meets the demands of an educational community according to its geographical and social context. For this reason, we aimed to explore the relationship between pedagogical leadership and the territorial approach of a group of rural public-sector managers in the region of Ayacucho, Peru. The study was approached with a qualitative focus, based on a case study design, employing the interview technique, and then using the method of thematic analysis on the collected discourses. Among the main results, we found that the efficient exercise of pedagogical leadership allows principals to build solutions that favor the educational quality of the institution. Similarly, the role of pedagogical leadership in rural schools presents a range of challenges, including effective preparation for managing human and material resources and fostering proactive relationships with the educational community based on their unique characteristics and needs. We conclude that the directors' effective understanding of the territorial approach strengthens their educational leadership, promoting the involvement of students, teachers, families, and local and regional authorities to provide the essential support and backing required by the rural educational community.

PALAVRAS-CHAVE

educação rural, abordagem territorial, gestores rurais, liderança pedagógica.

RESUMO. A prestação de serviços educacionais em áreas rurais exige uma liderança que atenda às demandas de uma comunidade educacional de acordo com seu contexto geográfico e social. Por esse motivo, nosso objetivo foi explorar a relação entre a liderança pedagógica e a abordagem territorial de um grupo de gerentes do setor público rural na região de Ayacucho, Peru. O estudo foi abordado com um enfoque qualitativo, baseado em um desenho de estudo de casos, empregando a técnica de entrevista e, em seguida, utilizando o método de análise temática nos discursos coletados. Entre os principais resultados, constatamos que o exercício eficiente da liderança pedagógica permite que os diretores criem soluções que favoreçam a qualidade educacional da instituição. Da mesma forma, o papel da liderança pedagógica nas escolas rurais apresenta uma série de desafios, incluindo a preparação eficaz para o gerenciamento de recursos humanos e materiais e a promoção de relacionamentos proativos com a comunidade educacional com base em suas características e necessidades exclusivas. Concluímos que a compreensão efetiva da abordagem territorial por parte dos diretores fortalece sua liderança educacional, promovendo o envolvimento de alunos, professores, famílias e autoridades locais e regionais para fornecer o apoio e o suporte essenciais exigidos pela comunidade educacional rural.

1. INTRODUCCIÓN

En América Latina, las desigualdades educativas entre estudiantes urbanos y rurales siguen siendo evidentes, el promedio de escolaridad en el continente latinoamericano es de 9,5 años, siendo mucho menor en zonas rurales 6,7 años que en áreas urbanas 10,4 años, siendo el alto grado de repitencia y deserción educativa problemáticas que sobrepasan en las comunidades rurales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Al respecto, Juárez Bolaños (2019) sostiene que los Estados latinoamericanos han llevado a cabo pocas acciones para abordar estos problemas en las zonas rurales, lo que perpetúa las desigualdades educativas en la región. Esto puede deberse a la ausencia de líderes pedagógicos rurales que direccionen sus acciones a un enfoque territorial que cumpla con el reconocimiento de los fenómenos sociales y culturales las cuales enriquecen el currículo y las prácticas pedagógicas de la institución educativa. Los líderes educativos guiados por un enfoque territorial trabajan de manera conjunta con las comunidades para impulsar proyectos educativos y sociales que consideren el panorama territorial. Esta perspectiva permite a los líderes educativos compartir sus responsabilidades y tener un mayor grado de influencia en los territorios donde se desempeñan. Es así como los líderes ejercen como dinamizadores que incrementan las potencialidades de las comunidades (Acosta et al., 2020).

Sepúlveda et al. (2003) y Valencia (2016) indican que el enfoque territorial entiende al territorio como un entorno sociocultural y geográfico que reconoce la diversidad y especificidades. Asimismo, este enfoque busca que en la mayor parte de la población rural exista una reducción de la pobreza y de las desigualdades con el objetivo de alcanzar un desarrollo sostenible y con cohesión territorial (Fernández et al., 2019). Al existir un liderazgo pedagógico que influya, movilice y comprenda que la educación rural requiere de un equilibrio entre el saber local y global traerá como consecuencia altos estándares de calidad y una mejora en los logros de aprendizaje (Leithwood, 2009; Malbrán, 2022; Núñez, 2010); por lo anterior, Díaz (2007), argumenta que la escuela rural comprende un espacio físico y social donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se sostienen por las características, las necesidades y la cobertura geográfica.

Argumentan Bustos et al. (2021) que, en instituciones educativas rurales de Bogotá los asuntos relacionados con la educación y categorías de la geografía desde el enfoque territorial generan reflexiones acerca de la conciencia del lugar y produce diversas lecturas territoriales que inciden en la transformación de las relaciones entre las comunidades que integran la población escolar y la comunidad rural. Al existir una ruta de gestión descentralizada, así como la creación de mecanismos de soporte intersectorial e intergubernamental basados en el enfoque territorial se logra una eficiente calidad de la educación (Cánez et al., 2021).

Por otro lado, Acosta et al. (2020) evidenciaron que en el contexto colombiano de seis escuelas rurales de distintos municipios se identificaron tres problemáticas. La primera se relaciona con reconocer las necesidades territoriales; la segunda, con los límites del territorio rural y la tercera, con la escasez de recursos.

Para autores como Freire y Miranda (2014), el liderazgo directivo fomenta cambios a partir de la implementación de políticas de gestión escolar. Dichos cambios, favorecen especialmente a escuelas rurales de nivel socioeconómico bajo e impacta en el logro de aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias de mejora de la gestión educativa que aborda el Estado, serán posibles si el liderazgo del directivo establece un vínculo de comunicación eficaz con el docente.

En la misma línea, Fernández et al. (2019) en un contexto educativo rural cusqueño propone que los docentes pueden desarrollar sus habilidades de liderazgo tanto antes como durante su tiempo como directores escolares y que las habilidades comunicativas son cruciales para ejercer un liderazgo exitoso dentro de la escuela ya que permite gestionar los conflictos de manera más efectiva, promoviendo un ambiente institucional adecuado y una cultura de colaboración y compromiso entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

En el contexto de estudio, en la región de Ayacucho sus directivos rurales se encuentran con los desafíos relacionados a una escasa formación inicial docente, falta de apoyo de las autoridades municipales, locales y regionales, carencia de servicios básicos en la IE y dificultades en el acceso vial hacia sus centros educativos. Esta situación guarda similitudes con otros contextos a nivel latinoamericano, donde también se han registrado escasez de recursos básicos (agua y luz) y se han reportado dificultades en la formación inicial docente.

Por su parte, en el Proyecto Educativo Regional de Ayacucho al 2021 se propone el diseño de programas de formación para docentes y directores de escuelas rurales que pongan énfasis en conocimiento la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), un liderazgo en la comunidad y un sistema de gestión educativa descentralizada (Minedu, 2006). En ese sentido, surge la necesidad de comprender las percepciones de los directivos de escuelas rurales de instituciones educativas públicas de la región de Ayacucho sobre el liderazgo pedagógico y el enfoque territorial.

2. MÉTODO

Para esta investigación, se utilizó el enfoque cualitativo. Según Creswell (2013) se pone en práctica cuando es necesario explorar y buscar una comprensión compleja y detallada de un problema que presenta un grupo o población social. Sus características son descriptiva, inductiva, holística, ecológica, humanista y de diseño flexible. Para llevar a cabo una investigación cualitativa se requieren conocimientos sobre la cultura, la percepción de la realidad social, los significantes y el inconsciente (Martínez, 2007). Para Alvarado et al. (2012) este tipo de metodología realza la importancia de la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento.

Para el diseño de la investigación se utilizó el estudio casos, ya que se caracteriza por abordar temas únicos con características específicas y que necesitan de un análisis detallado de fenómenos complejos de la realidad. Considerándolos como sistemas abiertos que interactúan con su entorno, valorando el contexto y la interrelación entre sus variables (Jiménez y Comet, 2016; Durán, 2014).

El procedimiento de análisis de las entrevistas se realizó a través de las propuestas de Strauss y Corbin (2002) que persigue un proceso organizado y que comprende dos formas de codificación 1) codificación abierta y 2) codificación selectiva. La "codificación abierta" implica etiquetar o asignar códigos a secciones de datos con el objetivo de describir de manera precisa el contenido. La "codificación selectiva" se refiere a la relación conceptual y teórica entre los códigos, que se materializa en la elaboración de teorías. Todo el proceso se realizó con el programa Microsoft Excel.

El grupo de participantes lo conformaron cinco directivos rurales de la región de Ayacucho y de tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. La técnica de muestreo fue de tipo intencionado pues el estudio buscó centrarse en las características específicas de la población de interés como la experiencia que tienen en la comprensión del tema investigado (Reales et al., 2022), a partir de tres criterios básicos: 1) un tiempo de cinco años en el sector educativo, 2) laborar en el sector educativo público, en los niveles de primaria, secundaria e inicial de la Educación Básica Regular (EBR) y 3) desarrollar funciones de dirección y docencia.

Se elaboró una guía de la entrevista semiestructurada constituida por 8 preguntas abiertas. La organización de la entrevista se realizó mediante tres categorías que sostuvieron la investigación. La validación de contenido del instrumento se realizó a partir del juicio de tres expertos en el campo temático, quienes dieron a conocer sus opiniones y sugerencias que se efectuaron en la versión oficial, cumpliendo con los criterios de validez y fiabilidad. De acuerdo con Robles y Rojas (2015), el método de juicio de expertos brinda un respaldo académico por parte de personas con trayectoria en el tema y que son competentes para contribuir en los criterios de calidad del instrumento.

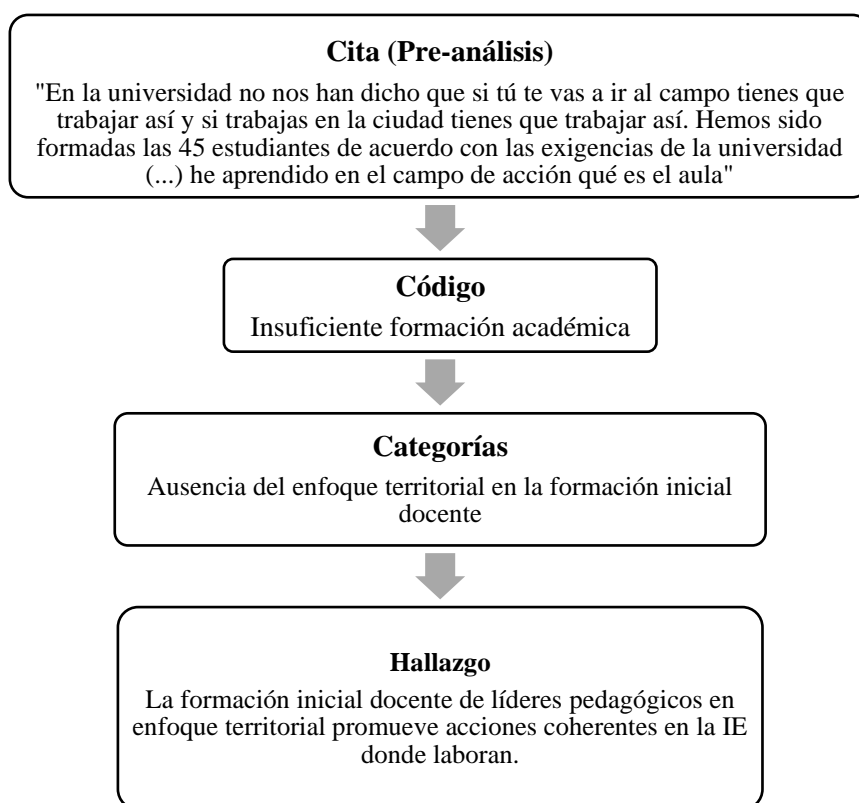
Los resultados obtenidos de las preguntas fueron organizados y recuperados a través de un análisis de contenido temático, este tipo de análisis permite establecer, identificar e informar temas que expresan las diferentes realidades de los sujetos investigados. Además, busca explorar las circunstancias en que los eventos y realidades son efectos de los discursos de la sociedad (Díaz, 2018). Los pasos que se llevaron a cabo para realizar el análisis de contenido temático en esta investigación se respaldaron en la propuesta diseñada por Nicolini (2015) que lo divide en cuatro etapas: preanálisis, codificación, categorización y hallazgo. También, para llevar a cabo los criterios de calidad científica cualitativa en este estudio se utilizó la triangulación teórica que inició con la búsqueda profunda de referentes teóricos; respecto a liderazgo pedagógico, enfoque territorial,

educación rural y directivos rurales. Para complementar la validación se consultó a investigadores expertos, asimismo constantemente el equipo investigador revisó cada etapa de la investigación. La triangulación ha contribuido a dotar de validez, fiabilidad y credibilidad a los resultados obtenidos en el estudio (Okuda y Gómez, 2005).

En primer lugar, el pre-análisis consistió en crear un archivo de Excel con las transcripciones de las entrevistas individuales y se colocó las ideas a través de oraciones debidamente estructuradas. En segundo lugar, en la codificación se identificó a través de códigos las ideas claves de los entrevistados y se comenzó a controlar la recurrencia de ideas hasta lograr una saturación. En tercer lugar, los códigos se relacionan y convergen en distintas categorías. En la última etapa, se producen los hallazgos a partir de la discusión de las percepciones de los entrevistados y el marco teórico.

Figura 1

Etapas del análisis de contenido temático



Nota. La Figura 1 detalla las cuatro etapas por las que se exploró para llevar a cabo el análisis de contenido temático. Se utiliza como ejemplo una de las citas que brindó un participante.

Tabla 1

Categorías y preguntas del instrumento

Categorías	Preguntas
Liderazgo pedagógico y gestión educativa	1. Desde su experiencia como líder pedagógico, ¿cómo cree que usted ha impactado en la gestión de su IE? ¿cuáles diría que son sus principales logros como líder pedagógico en la gestión de la IE? ¿puede describirnos las que considera más importantes?
Liderazgo pedagógico y enfoque territorial	2. El enfoque territorial aplicado es realizar acciones tomando en cuenta las características de los territorios y lo que las personas realizan sobre él. Esto supone que se tiene en consideración la identificación y priorización de dificultades de ese espacio para poder tomar decisiones contextualizadas que resuelvan lo identificado (Rosendo et al., 2019). Considerando esa definición. ¿Qué opina usted acerca del enfoque territorial?
	3. ¿Considera que en su formación como docente se tomó en consideración el enfoque territorial? ¿Considera que fue preparado para pensar desde el contexto y para el contexto en el que trabaja? ¿Por qué?
	4. ¿Qué acciones considera que se necesitan para lograr que se aplique el enfoque territorial en un centro educativo”?
Educación rural y directivos	5. En su institución educativa que se encuentra en una localidad rural, ¿qué acciones cree que se vinculan con la aplicación de un enfoque territorial? En caso de que no se aplique un enfoque territorial, ¿a qué se debe?
	6. Como directivo de una IE rural, ¿Cuáles cree que son los desafíos a nivel de relación con la comunidad y padres de familia, a nivel de infraestructura y adquisiciones, a nivel de aprendizajes, y a nivel de la atención a la diversidad cultural al liderar la IE en este contexto?
	7. Desde su perspectiva, ¿Qué características debe tener un líder de escuela rural?
	8. Según usted, ¿Cómo intervienen o influyen los agentes de la comunidad (familia, alcaldes, tenientes) en su rol como directivo de su centro educativo?

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez finalizada las entrevistas, se exponen los hallazgos que resultan del análisis en los discursos de los entrevistados luego de pasar por el proceso de análisis de contenido temático.

Hallazgo 1: Un liderazgo pedagógico permite que la IE supere sus desafíos

Para este hallazgo se formuló 1 pregunta relacionada a los principales logros del directivo en su IE. Los resultados obtenidos se presentan en una tabla que expone algunos extractos de las respuestas de los participantes. Luego, se realiza una discusión donde se interpreta y analiza los resultados obtenidos y su relación con la literatura científica encontrada.

Tabla 2

Extractos de respuestas de la dimensión concepto de liderazgo y gestión educativa

Citas
P1: Como líder pedagógico desarrollé una “cultura de identificar” que consiste en saber cómo se encuentran mis niños en relación con la meta. (...) También, con la ayuda de las maestras nos hemos reunido para ver el tema del diagnóstico.
P2: Lo que podría rescatar como algo positivo es que manejo el quechua y por ende la comunicación es fluida entre los padres de familia y los niños.
P4: Los principales logros podrían ser, la unión entre las familias de los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, cuando llegué los padres querían trabajar solos, cada uno veía su aula. Ahora veo que ya no hablan solo por su aula, ya hablan por toda la comunidad educativa, docentes, estudiantes y padres. También, hemos traído agua de otra comunidad, ya que por el COVID-19 tenemos que tener bastante higiene.
P5: Otro logro de mi gestión educativa es haber conseguido que 3 estudiantes ingresen al Colegio de Alto Rendimiento (COAR), y que otros estudiantes destaquen satisfactoriamente en exámenes a nivel de distrito. Además, una de mis estudiantes quedó en el 1er puesto y se llevó una computadora.

En esta primera dimensión, se recopilan las percepciones de los directivos respecto a sus logros. A nivel de comunicación con la comunidad educativa, los P2 y P4 coinciden que uno de sus logros dentro de su gestión fue conseguir una “comunicación efectiva” entre los padres de familia. A esto, el P4 añade que los padres de familia se involucraron en mayor medida con toda la comunidad educativa para mejorar la infraestructura. Estas citas concuerdan con el estudio cualitativo realizado por Mecía (2016), quien menciona que el fortalecimiento de la gestión y la integración escolar solo se es posible con la “triada monolítica” (escuela- familia-comunidad).

A nivel de aprendizajes, el P1 menciona que ha construido una “cultura de identificación” con respecto al nivel de logro que se encuentran los estudiantes de su institución educativa, esto lo hizo posible con el trabajo en equipo que realizó con sus docentes. Al respecto, Mellado y Chaucono (2019) en su estudio realizado en una escuela rural mapuche sostienen que el trabajo colaborativo entre el equipo directivo y los docentes está centrado en comprender el currículo escolar para así mejorar la calidad de la enseñanza y en consecuencia el nivel de logro de aprendizajes.

De esta forma, el rol que ejercen los directivos es indispensable porque identifica los desafíos de la comunidad educativa y diseña las condiciones adecuadas para alcanzar la eficacia en la organización escolar (Contreras, 2019).

Hallazgo 2: La formación inicial docente de líderes pedagógicos en enfoque territorial promueve acciones coherentes en la IE donde laboran

Para este hallazgo se formularon 4 preguntas. La primera relacionada al concepto de enfoque territorial, la segunda a la formación docente, la tercera a las acciones necesarias para aplicar el enfoque territorial y por último cómo se aplica el enfoque territorial en la IE. Cada pregunta tiene respectivamente una tabla que expone algunos extractos de las respuestas de los participantes. Cada tabla posee una discusión donde se interpreta y analiza los resultados obtenidos y su relación con la literatura científica encontrada.

Tabla 3

El enfoque territorial entendido como el conocimiento del contexto sociocultural de un territorio

Citas
<p>P1: (...) el enfoque territorial está más relacionado a que el niño aprenda haciendo en el contexto, pero no lo limita a que solo se quede en su contexto, tiene que conocer los contextos a partir de lo que sabe (...) El aprendizaje parte del calendario comunal, pero no solo para ver los problemas que tiene la comunidad (...) sino también, cómo nosotros mejoramos la escuela en nuestro pueblo. El niño debe tener una reflexión crítica de qué cosas tiene en su comunidad, qué cosas le falta y cómo puede mejorar.</p>
<p>P2: El enfoque territorial para mí es nuevo, pero entiendo que debo ver las necesidades e intereses de la comunidad educativa o de la propia comunidad. Para ello, debo trabajar conjuntamente con todo lo que rodea, ya sean las autoridades y algunos padres de familia que han sido autoridades y tienen más conocimiento de la historia del territorio.</p>
<p>P3: Con respecto a la ubicación de la institución educativa en la localidad de Socos, en este mes (mayo) estamos con un clima bastante frío, donde los estudiantes en su mayoría se están enfermando con gripe, tos (...) frente a ello este enfoque territorial debería de trabajar de manera mancomunada con el sector salud, el municipio, y con todas estas instituciones que podamos conocer con referente al contexto y espacio.</p>
<p>P5: (...) es el conocimiento del territorio y del lugar donde se labora para saber en qué nivel económico y dificultad nos encontramos. También, significa realizar alianzas estratégicas con la municipalidad distrital y con algunas instituciones que funcionan a nivel del territorio.</p>

Respecto al concepto de enfoque territorial, los directores entrevistados tienen como punto en común dentro de sus discursos el sentido de comunidad y la influencia del contexto. Por su lado, Manzanal et al. (2006), explica que la relación entre los agentes de la comunidad y su espacio social producen el enfoque territorial. Asimismo, el P1 expresa que el enfoque territorial es el “aprender haciendo en el contexto” que se lleva a cabo a través de la herramienta educativa llamada “calendario comunal”. El cual, representa las actividades productivas, culturales y festivas y al mismo tiempo los desafíos de una comunidad. Lo mencionado se relaciona con lo que definen Carvajal (2017) y Sepúlveda et al. (2003), el enfoque territorial conlleva a una mejora de comprensión de la diversidad cultural y social que maximiza el desarrollo local y nacional.

Asimismo, los participantes 1, 2 y 3 mencionan a la “comunidad” como referencia al centro educativo y a los actores o instituciones de la localidad. Los 3 resaltan la necesidad de un “trabajo conjunto o mancomunado” que recoja los “problemas”, “necesidades” e “intereses” de la comunidad. En ese sentido, dichas características que brindan se alinean con la importancia de recoger problemáticas y necesidades que se podría vincular al diseño y a la gestión de políticas pertinentes para cada territorio, las cuales se enmarcan en el concepto de enfoque territorial (Consejo Nacional de la Educación [CNE], 2019; Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural [RIMISP], 2021; Valencia y Restrepo, 2020).

El P5 enfatiza que los líderes pedagógicos realizan “alianzas estratégicas” con instituciones locales (municipalidad distrital). Con respecto a lo mencionado, Manzanal et al. (2006) sostiene que el enfoque territorial actúa como un eje mediador entre las relaciones que construyen tanto los actores a nivel local y regional o nacional, agregando a ellos, el nivel global.

Tabla 4

Ausencia del enfoque territorial en la formación inicial docente

Citas

P1: No, obviamente recién se está tomando en cuenta el contexto territorial desde hace poco tiempo (...) No he tenido esa formación, pero he tenido espacios de reflexión de todo tipo en mi carrera docente, o sea en mi formación continua.

P2: En la universidad no han dicho que si tú te vas a ir al campo tienes que trabajar así y si trabajas en la ciudad tienes que trabajar así. Hemos sido formadas las 45 estudiantes de acuerdo con las exigencias de la universidad (...) he aprendido en el campo de acción que es el aula.

P3: De alguna manera durante mis estudios de 5 años me han preparado y enfocado más en la parte pedagógica, y es más de lo que yo voy a realizar con los niños (...) Sí, hubo cursos donde nos involucramos con la comunidad, esto de manera somera, pero una cosa es lo que te digan o lo que leas, y otra cosa es estar ahí. De alguna manera, sí, nos ha ayudado, y lo resto lo hemos aprendido desde la experiencia (el trabajo mismo) y desde la preparación nuestra, como hacer el diplomado y con otras especializaciones.

Respecto a la formación docente, tres de los cinco directivos rurales entrevistados especifican que durante su formación de pregrado no han recibido contenidos académicos relacionados al enfoque territorial. En ese mismo sentido, según Miranda (2011) la formación de docentes rurales implica un plan curricular que tome en cuenta la dimensión teórica y práctica en un contexto rural. Esto requiere que su formación se ejercite de un análisis crítico en la construcción e interpretación para una nueva ruralidad.

En contraste, los participantes 1, 2 y 3 manifiestan que en el pregrado no han tenido una formación específica respecto a ese tema. Y en ese mismo sentido, la P2 expresa que ella y sus compañeros fueron “formadas de acuerdo con las exigencias de la universidad”. Este hallazgo está relacionado con lo reportado por Brumat (2011) a partir de su investigación realizada en tres escuelas primarias rurales, al norte de la provincia de Córdoba, República Argentina, donde los docentes rurales entrevistados indican que no contaron con áreas curriculares desde un enfoque de las escuelas rurales dentro de su formación inicial docente y que también las políticas educativas no han contemplado entre sus planes curriculares cursos específicos relacionados a la educación rural. Por ello, los participantes 2 y 3 sostienen que “aprendieron en el campo” o “aprendieron desde la experiencia”. Al respecto, como menciona Díaz (2015), a lo largo de la historia, se desconoce la formación académica para atender nuevos sectores, por ejemplo, como para ejercer la docencia en escuelas rurales unidocentes o multigrado y en bilingües interculturales.

Por otro lado, los participantes 1 y 2 aluden que la “formación continua” y los “diplomados y especializaciones” les han permitido saber más acerca del enfoque territorial, si bien es cierto no precisan los nombres de los diplomados y especializaciones se observa que los directivos se han interesado porque su servicio educativo responda a la participación de la dinámica territorial y, por ende, al cumplimiento al derecho de la educación, al bienestar y al desarrollo (CNE, 2019).

Tabla 5

Ausencia de acciones que contemplan la perspectiva multidimensional del enfoque territorial

Citas

P2: Las acciones que deberían tomar es hacer una evaluación diagnóstica a los padres de familia o a la comunidad misma para saber en qué nivel o en qué situación socioeconómica están.

P3: (...) otra acción que podría considerar es que exista una relación con la comunidad y la institución educativa para participar dentro de la escuela. También, puede ser que las municipalidades sean invitadas a los eventos del centro educativo para un trabajo mancomunado. Otra acción, es sensibilizar a la comunidad para que toda la población participe y se una con el trabajo. Esto haría un efecto multiplicador con la comunidad educativa, con los padres de familia y hasta incluso con los mismos niños, y ellos también deben conocer su contexto, y sea un trabajo en cadena.

P4: Se necesitaría hacer talleres y conocer bastante el calendario comunal, porque en el calendario comunal se ve las costumbres que tiene una comunidad. Por ejemplo, ahorita estamos priorizando el calendario comunal y de acuerdo con eso se trabaja también las experiencias de aprendizaje.

P5: Primero, hacer un diagnóstico situacional del territorio en el cual nos ubicamos, y en ese diagnóstico se tendría que abordar sobre los problemas que cada comunidad tendría con las otras comunidades (...) también en esa prueba diagnóstica es saber sobre el nivel económico que tienen los pobladores. Otro sería, trabajar articuladamente con las entidades que funcionan dentro de la comunidad como la municipalidad, centro de salud y entre otras.

Respecto a las acciones que realizan los directivos rurales frente al enfoque territorial, los participantes 2 y 5 expresan que realizar un “diagnóstico situacional” permite recoger evidencia acerca del nivel socioeconómico de la comunidad. En cambio, el P3 expresa que los colegios deben invitar a las municipalidades para que participen en diferentes eventos. Las perspectivas de los participantes presentan una mirada pasiva de lo que supone el enfoque territorial, ya que solo mencionan algunos aspectos relacionados a ese enfoque, porque según Valencia (2016) el enfoque territorial es una manera de comprender y promover el desarrollo y resignificación del territorio. Asimismo, implica una propuesta multidimensional que abarca desarrollo social, institucional, económico, humano, ambiental y económico. No obstante, tanto los participantes 2, 3 y 5 concentran sus acciones en el desarrollo institucional y económico, y dejan de lado otras acciones a desarrollar.

Por otro lado, el P4 plantea el conocimiento del “calendario comunal” a través de talleres que permiten conocer las “costumbres de la comunidad”. También, el P4 manifiesta el “trabajo articulado” entre las “entidades que funcionan dentro de la comunidad”, lo cual coincide con la respuesta del P3. De esta forma, este tipo de posturas coinciden con lo expuesto por Acosta et al. (2020), que la comunidad educativa debe comprender el uso de factores procedimentales, actitudinales y conceptuales del territorio para abordar proyectos de manera conjunta que permitan cambios.



Tabla 6

Un liderazgo con capacidad reflexiva produce acciones efectivas en la IE

Citas

P2: Tendríamos que identificar las necesidades y de esa manera actuar de manera proactiva para dar soluciones de manera asertiva (...) y como directora viendo nuestras necesidades tenemos que buscar de alguna manera darles solución y con ayuda y apoyo de la comunidad educativa y las autoridades ya que sola no se puede hacer.

P3: Un líder pedagógico que tiene en cuenta el enfoque territorial lo plasma a través de la elaboración y actualización de los documentos de gestión. Por ejemplo, realizamos el proyecto educativo, y tenemos en cuenta la misión, visión, la reseña histórica y las características de la comunidad: aspecto económico, el idioma, a qué se dedican las familias, el aspecto geográfico, demográfico (...) Cuando eres directivo, y cuando tú llegas a esa institución educativa, debes actualizar esos datos de acuerdo a la identificación que vas realizando con el trabajo mancomunado con el personal docente, y ahí formamos comisiones, y a través de esas comisiones actualizamos esos datos (...) También registramos los datos de la altitud, latitud, a cuantos metros a nivel del mar se encuentra, todo ello tomamos en cuenta dentro de nuestros documentos de gestión. Un líder pedagógico debe conocer ello, debe actualizarlo para que en función a ello los docentes empiecen a planificar.

El liderazgo educativo aplicado desde el enfoque territorial se debe de realizar desde la identificación de necesidades para solucionar dificultades existentes, según menciona el P2. Por su lado, el P3, expresa que es fundamental “identificar”, pero no hace acotación sobre identificar necesidades como lo hace el P3, sino que menciona a identificar el “aspecto económico, demográfico, idioma, a qué se dedican las familias, aspecto geográfico...”. Lo dicho por los participantes 2 y 3 se relaciona con el estudio realizado por el CNE (2019), quienes reportan que la educación desde un enfoque territorial considera las diferentes características del territorio para atender a sus necesidades o sus demandas.

Para identificar los datos contextualizados de la escuela y del territorio, el P3, enfatiza que deben actualizarse como parte de los “documentos de gestión” en un “trabajo mancomunado” con el “personal docente”. En cambio, el P2 menciona que para “identificar las necesidades” lo hace con apoyo de la “comunidad educativa” y con las “autoridades de la localidad”. Esta percepción coincide con lo expuesto por Acosta et al. (2020), quienes aluden que la comunidad y el directivo son gestores para el desarrollo de su territorio.

Según Veloz (2020) una de las características que tiene el directivo de zona rural es la capacidad reflexiva dentro del trabajo institucional, lo cual se evidencia cuando realizan las siguientes tareas: manejo de información, mediación de conflictos y el análisis socio crítico de la práctica. Estas acciones se efectúan a través del trabajo colectivo institucional con miras de impactar en su transformación las escuelas rurales. Esto podría suceder cuando los directores de nuestro estudio mencionan lo siguiente: “identificar las necesidades del territorio”, “realizar un trabajo mancomunado” y realizar “documentos de gestión”. A partir de dichas acciones, aplican su capacidad reflexiva según la autora mencionada.

Hallazgo 3: Una educación rural de calidad resuelve sus desafíos con el trabajo en conjunto del líder pedagógico y la comunidad

Para este hallazgo se formularon 3 preguntas. La primera relacionada a los desafíos que presentan los directivos rurales en las IE, la segunda a las características de un líder educativo rural y la tercera a la influencia de la comunidad en el desempeño del directivo. Cada pregunta tiene respectivamente una tabla que expone algunos extractos de las respuestas de los participantes. Cada tabla posee una discusión donde se interpreta y analiza los resultados obtenidos y su relación con la literatura científica encontrada.

Tabla 7

Los diversos desafíos en la educación rural conducen a una inadecuada experiencia educativa

Citas

P2: Uno de los desafíos es mantener una relación positiva con los padres de familia (...), y que ellos no te vean como una persona profesional que sabe todo. Tampoco que ellos se vean como personas del campo que no saben leer ni escribir (...).

P3: Uno de los desafíos es con los padres de familia, en caso de los varones son un poco machistas. Esto tiene que ver mucho con el patrón de crianza que tiene un papel importante. Por ejemplo, cuando los papás ven a sus hijos que están agarrando una muñeca, y dicen: porque estás agarrando esto (...). A nivel de comportamiento, los niños son agresivos, y cuando hay ese tipo de problemática repercute en su aprendizaje y exige que la planificación se concentre más en ese tema.

P4: Respecto a los padres de familia, las dificultades que tuve era que solo pensaban en sí mismos y como se sabe el niño imita las acciones de los padres, por ende, los niños tenían esa conducta. Como los padres más se dedican a trabajar, entonces los niños están ahí a su suerte, les falta bastante las normas de convivencia por lo que los niños son muy agresivos. Los padres no se fijan en la parte emocional y las conductas. A nivel de diversidad cultural, por ejemplo (...) los padres de familia vienen de diferentes lugares, de la selva, del campo, es por ello, que tenemos bastante deserción de niños no porque la institución educativa no esté bien, es porque se van, migran a otros lugares, y no están estables.

P5: A nivel de los aprendizajes, realizamos una evaluación diagnóstica y encontramos que están en inicio y asumimos esa responsabilidad que en el segundo bimestre deben mejorar. A nivel de familia, no tienen responsabilidad para con sus hijos, y no toman importancia en aprendizaje y en el quehacer académico. A nivel de infraestructura, es que el centro perimétrico está con rejas y para esta zona territorialmente no es pertinente, por lo cual desde mi gestión he pedido que cambien el muro con ladrillos porque el frío afecta a los estudiantes.

Los diferentes participantes entrevistados mencionan que existen distintos desafíos en la educación rural, y por tal motivo los P2, P3, P4 y el P5 coinciden que existe el desafío a nivel de padres de familia. Cada uno aporta desde su perspectiva, y solo los P4 y P5 coinciden que los padres “no tienen responsabilidad para con sus hijos” en el aspecto académico, emocional y conductual. Mientras el P3 menciona que los “varones son un poco machistas”, y ese tipo de comportamiento no ayuda dentro de las actividades pedagógicas. Este tipo de concepción se podría vincular con la investigación de Castellanos y Sánchez (2020), donde nos indica que las niñas al encontrarse en situaciones de machismo, son vulnerables frente a la discriminación por género, por este motivo se las asocian con actividades estereotipadas como femeninas.

Por último, el P5 aporta el desafío a nivel de infraestructura, donde cuenta que su institución educativa el “centro perimétrico está con rejas”, lo que ocasiona que el frío afecte a sus estudiantes. En el mismo campo temático Reátegui (2021) agrega que la infraestructura vial no es la adecuada, ya que las escuelas rurales son zonas de difícil acceso por lo que los docentes realizan una especie de “mudanza” durante el periodo escolar y lo que trae como consecuencia una experiencia emocional en la vida de los docentes rurales.

En suma, si bien los docentes concentran sus desafíos en aspectos relacionados a la infraestructura, al comportamiento y prejuicios. Esta información obtenida no se encontró en otras líneas de investigación, pero estas características podrían suceder en otro tipo de espacios.

Tabla 8

Un buen líder pedagógico rural se forma en base al contexto sociocultural donde labora

Citas

P3: El directivo debe ser empático, proactivo, tolerante, responsable, solidario para que la docente se sienta tranquila y no se sienta cohibida. Se debe de dar un buen trato a los docentes, estudiantes y padres de familia, respetar y conocer su cosmovisión y contexto. Lo que yo debería hacer es contextualizar, adaptar todo ello para que me sirva en el contexto y así atender a las necesidades e intereses de los estudiantes.

P4: Saber EIB, porque hay quechua hablantes y si la maestra no sabe no tendrá una buena comunicación entre padres y directivos. También, conocer diferentes contextos, y estar preparado a qué lugar va. Otro sería, saber de gestiones, porque en instituciones educativas rurales hace falta implementar ambientes.

P5: Las características es ser empático (con la comunidad, padres de familia y estudiantes) y no ser permisivo porque el ser permisivo conlleva a que los docentes piensen que soy muy flexible.

En estas citas representativas, se evidencia que los líderes educativos desarrollan notablemente distintas acciones a pesar de compartir los mismos lineamientos en educación rural. Esta percepción se relaciona con lo mencionado por Vásquez et al. (2020) quienes resaltan que el liderazgo docente en contextos rurales comparte características comunes fundado en valores comunitarios, entre ellos, la resolución de conflicto de manera constructiva y habilidades para ser un excelente comunicador.

Los P3 y P4 mencionan que un directivo de zona rural debe caracterizarse por “conocer el contexto” para atender las necesidades e intereses de los estudiantes. Este comportamiento, como menciona el Minedu (2015) mediante el “Manual del líder pedagógico”, coincide con las tareas que deben realizar los líderes de instituciones educativas rurales cuando elabora el Plan Anual de Trabajo (PAT) en base a la riqueza cultural y las particularidades de cada contexto educativo.

Los participantes 3 y 4, coinciden en respetar y conocer la cosmovisión de la comunidad, por su lado el P3 lo explica de manera general al mencionar que debe “conocer su cosmovisión” a comparación del P3 que específica con que debe “saber hablar quechua” para lograr una comunicación efectiva con la comunidad educativa. Esta percepción de la comunicación efectiva con otros agentes de la institución educativa se explica también por brindar mayor importancia a los “*boundary crossers*” (cruzadores de fronteras), quienes son los padres de familia, autoridades comunitarias con el objetivo de que liderazgo pasa de un grupo inicial central a un grupo más grande y representativo de la diversidad de la comunidad (Kilpatrick y Johns, 2004).

El P5 coincide con el P3 acerca de empatizar con la comunidad educativa. Esta perspectiva concuerda con las líneas de investigación de Mayoral et al. (2018), donde sus estudios realizados a directivos de escuelas rurales de Cataluña, desarrollan tareas en las que sus relaciones se alejan habitualmente de un modelo tradicional de rigidez, autoritario y de recibir incentivos, por lo que más bien se torna bajo un modelo de empatía que conlleva al buen hacer y la confianza.

Tabla 9

La comunidad como aliada para la resolución de desafíos de la IE

Citas

P1: El alcalde no conoce, los gobiernos locales deben estar más presentes en la educación, ya que según la normativa son los que velan por el proceso educativo, pero parece que lo que más les interesa son los votos, y solo están pensando en fierro y cemento. En estos 2 años que estoy aquí no he visto al alcalde, salvó cuando gané el concurso “Trabaja Perú” para que mejoren el ambiente, ahí recién lo conocí. A estos gobernantes les falta mucho la articulación del enfoque territorial.

P2: No es por hacer quedar mal a los papitos, pero ellos tienen un punto de vista que la autoridad no quiere apoyarme porque no le he dado la contrata de mantenimiento a una familia. Por decirle que no le he dado el apoyo de que su familia trabaje en el mantenimiento del colegio.

P3: Se ha invitado a las autoridades para que se hagan presente en el inicio de las clases presenciales, y también se ha hecho presente de diferentes documentos para que nos apoyen en la institución educativa. En el caso de la institución educativa hemos estado construyendo un pequeño espacio para hacer un aula porque hay demanda de estudiantes, y el personal ha solicitado a la municipalidad para que nos apoyen con algunos materiales y hasta la fecha no se han hecho presente. En ciertos aspectos nos apoyan y en otros no, tal vez nos estaría faltando un poco de involucramiento por parte del área que se encarga de la educación para que podamos seguir trabajando, y también hay una ONG Hatun Sacha que trabaja con la municipalidad y nuestra institución educativa.

Estas citas representativas evidencian que la influencia de la comunidad (padres de familia, autoridades locales y regionales) generan preocupación y malestar entre los participantes 1, 2 y 3 porque consideran que es insuficiente su desempeño. Sus perspectivas se basan en el desinterés por el proceso educativo, la falta de apoyo para mejorar la infraestructura y acuerdos ilegales para llevar a cabo contratos de mantenimiento para el colegio. Por ejemplo, los participantes 1 y 3 manifiestan que las autoridades locales solo se hacen presentes en concursos o en actividades de inicio del año escolar. Los dos participantes coinciden en una falta de involucramiento en el proceso educativo por parte de las autoridades. Al respecto, Cordero (2011) afirma que las autoridades regionales mantienen una mirada reduccionista que prioriza la construcción y mantenimiento de colegios y desaprovechan las oportunidades como la elaboración de Proyectos Educativos locales. Del mismo modo, ellos deberían ser los más interesados en el aspecto educativo porque refleja un compromiso estratégico en desarrollo de su localidad. Por su lado, la Defensoría del Pueblo (2013) sostiene que las autoridades educativas regionales, locales y nacionales requieren de una “articulación intergubernamental e intrarregional” con el propósito de promover un mejor desarrollo educativo de los estudiantes según el territorio donde se encuentren.

Por otro lado, la P2 especifica que los padres de familia no le apoyan porque no aceptó dar una contrata de mantenimiento para una familia en particular. En ese sentido, el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA, 2011) sostiene que el sector educativo rural dentro de sus características es un ambiente conflictuado entre familias, comunidades y autoridades locales. Asimismo, el enfoque de participación de la familia y la comunidad se concentran en tareas como la asistencia a reuniones, jornadas de limpieza, de mantenimiento, preparación de los alimentos, y entre otras alejadas del acto educativo llevado a cabo en el aula.

A partir de los resultados presentados, en futuras investigaciones, sería relevante explorar las percepciones de directivos rurales de distintas regiones del Perú para comparar sus perfiles de desempeño. También se sugiere profundizar en la formación inicial docente de los directivos rurales para comprender mejor las acciones que proponen sus centros educativos.

Es fundamental también, destacar el papel significativo que desempeñan los directivos rurales en sus centros educativos ya que como lo establece el Marco de Buen Desempeño del Directivo en las dos primeras competencias. En primer lugar, el directivo promueve el vínculo entre las diferentes agentes de la comunidad educativa a través de una cultura escolar saludable y en segundo lugar, dirige la planificación institucional mediante el entendimiento de los procesos pedagógicos, las particularidades de los estudiantes y su contexto (Minedu, 2014).

4. CONCLUSIONES

Los directivos entrevistados perciben que un liderazgo pedagógico impacta en el desarrollo de una comunicación efectiva con las familias de los estudiantes, los docentes y con los agentes de la localidad donde laboran. De esta forma, consideran importante este liderazgo debido a los buenos resultados en aprendizajes y a los avances en la gestión educativa. Esto resulta favorable porque el liderazgo pedagógico de los directivos rurales estaría respondiendo a las demandas del sistema educativo peruano, además sus estándares de calidad de desempeño estarían beneficiando a la gestión efectiva de la institución educativa que lideran.

Los directivos perciben que su formación inicial docente respecto al concepto de enfoque territorial es ausente e insuficiente. Asimismo, consideran que sólo a través de su experiencia laboral desarrollaron un mayor conocimiento respecto al enfoque territorial. Del mismo modo, consideran que los diplomados y otros cursos de formación continua les han brindado una mejor solidez en torno al enfoque territorial. Bajo esta premisa, los directivos estarían asumiendo que requieren de una preparación especial respecto a esa temática, ya que su formación inicial no tendría un impacto significativo en su desempeño. Así también, se requiere que el Estado habilite lineamientos de enseñanza relacionados al enfoque territorial en los centros de formación superior y al mismo tiempo que impulse la capacitación de formadores especializados en esta área.

Los directivos perciben a los desafíos rurales desde distintos niveles relacionados a la infraestructura educativa, las condiciones climáticas y los roles de género. Asimismo, consideran que el rol de la comunidad, específicamente, por parte de los padres de familia y las autoridades locales se concentran en aspectos administrativos y económicos. Este hecho es desfavorable para los centros educativos sobre todo cuando se desea establecer alianzas estratégicas que garanticen una educación de calidad, promoviendo el acompañamiento integral de los estudiantes.

Se deberían enriquecer los programas de formación inicial docente que le permitan a los directivos rurales un mejor perfil de desempeño adecuado a su contexto de acción con el fin de que promuevan un óptimo desarrollo de su gestión educativa. También, su buen perfil fortalecerá el trabajo colaborativo con los distintos agentes de la comunidad. Además, esta investigación brinda ese respaldo y la posibilidad de replicarlos en otras realidades similares.

Por otro lado, es fundamental señalar que se encontró algunos hallazgos que no se tuvieron presente en el objetivo principal de la investigación, como en primer lugar, de la ausencia de una enseñanza acerca del enfoque territorial en centros de estudios superiores. Por tal motivo, en una futura investigación sería oportuno explorar cómo las universidades e institutos pedagógicos abordan el concepto de enfoque territorial.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran que no incurren en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

Madeley Cordova-Galvez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, visualización, escritura-preparación del borrador original, escritura - revisar y edición.

Valeria Vilcanqui-Chambi: Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, visualización, escritura-preparación del borrador original.

Mayllorid Flores-Suarez: Conceptualización, metodología, administración del proyecto, supervisión, visualización, escritura - revisar y edición.

Marisel Beteta-Salas: Administración del proyecto, recursos, supervisión, visualización, escritura - revisar y edición.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Los autores declaran que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Acosta, W., Ángel, N., Pérez, T., Vargas, A., y Cárdenas, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial* (1a ed.). Universidad de La Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=libros>
- Alvarado, S., Mielles, M., y Tonon, G. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195–225. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a10.pdf>
- Brumat, M. (2011). Maestros rurales : condiciones de trabajo , formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (4), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie5541580>
- Bustos, E., Gómez, F., y Reyes, J. (2021). La escuela rural, un espacio socialmente construido de posible resistencia territorial: miradas del territorio desde el papel de una docente rural. *Territorios*, (44), 59–85. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9032>
- Cánez, R., Flores, K., Montoya, A., y Vasquez, C. (2021). Gestión educativa descentralizada con enfoque territorial. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5), 65–76. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.5>
- Carvajal, D. (2017). Del enfoque territorial, sus características y posibles inconvenientes en su aplicación en el marco del acuerdo de paz. *Univ. Estud. Bogotá*, (16), 57–76. <https://bit.ly/3O6RW00>
- Castellanos, T., y Sánchez, M. (2020). *Las pedagogías invisibles de género en escuelas multigrado rurales: Análisis de prácticas pedagógicas*. GRADE. <https://bit.ly/41Bkbaq>
- Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. (2021). *Análisis de entrevistas sobre la importancia del proceso constituyente desde la perspectiva de los sectores rurales*. RIMISP.
- Consejo Nacional de la Educación. (2019). *Marco de referencia común sobre gestión educativa descentralizada, territorio y enfoque territorial*. CNE. <https://bit.ly/45aYoJN>
- Contreras, B. (2019). Incidencia De la Gestión Escolar y Liderazgo en las Instituciones Educativas: Perspectiva de Análisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 14(1), 52–68.

- Cordero, E. (2011). *Cuestionamientos y posibilidades. Municipalidades y educación*. TAREA. <https://bit.ly/3nYKEks>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry research design*. SAGE. <https://cutt.ly/3earKWBy>
- Defensoría del Pueblo. (2013). *Una mirada a la escuela rural: supervisión a instituciones educativas públicas de nivel primaria*. Defensoría del Pueblo. <https://bit.ly/42z1y85>
- Díaz, A. (2007). Algunos avances y proyecciones en el campo de la pedagogía rural. *Revista Educare*, 12, 7–14.
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias*. Fundación Santillana. <https://bit.ly/3LYISYu>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119–142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Durán, M. (2014). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121–134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Fernández, J., Fernández, M., y Soloaga, I. (2019). *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48052/1/S2200214_es.pdf
- Freire, S., y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. GRADE. <https://cutt.ly/6earK7MG>
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica. (2011). *Ruralidad y Escuela: Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*. IPEBA. <https://bit.ly/3nVaciu>
- Jiménez, V., y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1–12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688273458012>
- Juárez Bolaños, D. (2019). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica*. Red Temática de Investigación de Educación Rural. https://inide.iberomx/assets_front/assets/libros/2020/librocierreescuelas-digital.pdf
- Kilpatrick, S., y Johns, S. (2004). *Leadership for rural school – community partnerships*. [Resumen de presentación de la conferencia]. Asociación Australiana para la Investigación en Educación, Melbourne, Australia. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/kil04172.pdf>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. <https://bit.ly/3Br9oF6>
- Malbrán, V. (2022). Liderazgo pedagógico como variable en la prevalencia del síndrome de burnout en docentes secundarios en Chile. *Revista de Liderazgo Educativo*, (1), 32–45. <https://doi.org/10.29393/RLE1-2LPVM10002>
- Manzanal, M., Neiman, G., y Lattuada, M. (2006). *Desarrollo rural. Organizaciones, instituciones y territorios*. Fund. Centro Integral Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS. <https://bit.ly/3pK1L9Z>

- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Mayoral, D., Colom, J., Bernad, O., y Torres, T. (2018). Liderazgo en la Escuela Rural: Estudio de Casos. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 49–70. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2637>
- Mecía, A. (2016). Escuela, familia y comunidad escenario estratégico para la gestión educativa en contexto rurales. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 3(1), 1–23.
- Mellado, M., y Chaucono, J. (2019). Prácticas de liderazgo de docentes y directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche. *Sophia Austral*, (24), 63–81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052019000200063>
- Ministerio de Educación. (2006). *Proyecto educativo regional al 2021 (PER-A) : 2006 -2021*. Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1025>
- Ministerio de Educación (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo : directivos construyendo escuela*. Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5182>
- Miranda, G. (2011). Nueva ruralidad y educación en América Latina: retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 1 (131-132), 89–113.
- Nicolini, C. (2015). *Informe: el análisis de contenido como técnica de investigación*. UPLA. <https://bit.ly/3o3Kjwl>
- Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1–14. <https://doi.org/10.35362/rie5271762>
- Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124.
- Reales, L., Robalino, G., Peñafiel, A., Cárdenas, J., y Cantuña, P. (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Universidad Y Sociedad*, 14 (5), 681–691. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3338>
- Reátegui, L. (2021). "Los unidocentes somos todo". La experiencia emocional de docentes rurales en Perú. *Propuesta Educativa*, 30 (55), 140–152. <https://cutt.ly/SearVpPD>
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/259/227>
- Sepúlveda, S., Rodríguez, A., Echeverri, R., y Portilla, M. (2003). *El enfoque territorial rural*. IICA. <https://www.cemla.org/PDF/estudios/pub-lib-vg.pdf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura . (2021). *Construyendo una comunidad de especialistas en educación secundaria rural para América Latina*. <https://cutt.ly/zearZ5HI>
- Valencia, E. (2016). *Retos y desafíos del modelo de la UGEL de Huanta. Gestión educativa local con enfoque territorial*. TAREA. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/03/Tarea93_62_Edhgar_Valencia.pdf

- Valencia, G., y Restrepo, D. (2020). Democracia participativa y planeación del progreso en los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial. *Campos En Ciencias Sociales*, 8(1), 115–142. <https://doi.org/10.15332/25006681/5260>
- Vásquez, L., Díaz, C., Monroy, M., Álvarez, C., Salcedo, J., Pérez, T., Lozano, D., y Turriago, D. (2020). *La asociatividad y el liderazgo del profesor en comunidades rurales de Colombia*. Universidad de La Salle. <https://doi.org/10.19052/978-958-5486-98-0>
- Veloz, E. (2020). La Planificación Gerencial y el Comportamiento Organizacional en la Escuela Rural. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 5(1), 1–10.

