



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO

SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO DE CIENCIAS HISTÓRICO

SOCIALES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Propuesta de planes estratégicos para superar las
deficiencias en las políticas de dirección de la
Institución Educativa N° 20361 - Arinchay – Ambar –
Huaura - 2016.**

**Tesis presentada para optar el Grado Académico de
Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en
Gerencia Educativa Estratégica**

AUTORA:

Gonzales Ramirez, Luz Angelica

LAMBAYEQUE – PERÚ

2019

**PROPUESTA DE PLANES ESTRATÉGICOS PARA SUPERAR
LAS DEFICIENCIAS EN LAS POLÍTICAS DE DIRECCIÓN DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 20361 - ARINCHAY –
AMBAR – HUAURA - 2016.**

PRESENTADO POR:

LUZ ANGELICA GONZALES RAMIREZ
AUTORA

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO
ASESOR

APROBADA POR:

Dr. FÉLIX LÓPEZ PAREDES
PRESIDENTE

Dra. MIRIAM FRANCISCA VALLADOLID MONTENEGRO
SECRETARIO

M.Sc. MIGUEL ALFARO BARRANTES
VOCAL

DEDICATORIA

A Dios por darme la Fe y la fuerza espiritual necesaria para seguir por la senda de la superación.

AGRADECIMIENTO

Al equipo de Docentes y
compañeros de la Maestría
que me ayudaron a cristalizar
mis más nobles ideales con su amistad,
sabias enseñanzas y consejos

ÍNDICE

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO I: ANÁLISIS FACTO PERCEPTIBLE DEL PLANEAMIENTO EN LA GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	14
Introducción	14
1.1 Ubicación	14
1.2 Tendencias de las políticas de gestión y planeamiento en la IE	24
1.2.1 Origen de la política educativa en el mundo	24
1.2.2 Políticas educativas para avanzar	26
1.3 El planeamiento estratégico en la gestión de la IE.	35
1.3.1 Proceso de planeación estratégica	36
1.3.2 Proceso de implementación del planeamiento estratégico	37
1.3.3 Planificación estratégica para las IE	41
1.3.4 Limitaciones en el desarrollo de las actividades y planes educativos.	43
1.3.5 Plan Educativo Institucional	43
1.3.6 Características de los planes educativos	45
1.3.7 Procesos y elementos en el planeamiento	46
1.4 Metodología	46
1.4.1 Población y Muestra	49
1.4.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	49
1.4.3 Análisis de datos	49
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO SOBRE PLAN ESTRATÉGICO PARA LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA	51
Introducción	51
2.1 Definiciones de estrategia	52
2.2 La evolución de la estrategia	57
2.2.1 La necesidad de estrategia	60
2.3 Perspectivas teóricas	63
2.3.1 Una nueva era en la investigación de la planificación Estratégica	64
2.3.2 Perspectivas de la planificación estratégica	65
3.3.3 Actores en la Planificación Estratégica	67
3.3.4 Prácticas de planificación estratégica	69

3.3.5 Planificación como capacidad dinámica	71
3.3.6 La praxis de la planificación estratégica	72
3.4 Perspectivas teóricas de la Planificación estratégica	75
3.4.1 Crítica de la Investigación en la Planificación Estratégica	77
3.4.2 Direcciones futuras	78
3.5 Teoría institucional de la planificación estratégica	78
3.5.1 Teoría Institucional: De las afirmaciones a la evidencia	81
3.5.2 Desde enfoques centrados en la organización hasta el nivel de campo	82
3.5.3 De las formulaciones no racionales a la racionalidad dentro de los marcos institucionales	85
3.5.6 De la estabilidad institucional al cambio institucional	88
CAPITULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	91
3.1 Resultados obtenidos	91
3.1.1 Modelo teórico	94
3.2 La propuesta	95
3.2.1 Presentación	95
3.2.2 Fundamentación	95
3.2.3 Bases teórico-científicas	95
3.2.4 Objetivos	97
3.2.5 Esquema de la Estrategia de Planificación	98
CONCLUSIONES	102
RECOMENDACIONES	103
BIBLIOGRAFÍA	104
ANEXOS	115

RESUMEN

El presente documento tiene como finalidad el estudio de propuesta de planes estratégicos para superar las deficiencias en las políticas de dirección de la Institución Educativa N° 20361- Arinchay – Ambar – 2016. La demanda de la sociedad busca en la escuela cambios que le signifiquen beneficios a la misma por lo que las instituciones educativas necesitan formular planes y proyectos de nueva índole. La investigación realizada llevada a cabo nos lleva a darnos cuenta de las fortalezas y debilidades que presentan cada integrante de la comunidad educativa, los cuales repercuten en el proceso de enseñanza aprendizaje y a la vez a proponer formas y estrategias para mejorar el planeamiento estratégico y operativo que permita elevar el nivel educativo en el centro escolar. El problema está dado por las deficiencias en condiciones que desenvuelve el clima institucional en los agentes educativos en la imagen institucional de la Institución Educativa N° 20361-Arinchay – Ambar – Huaura, 2016. El objeto de la investigación es la Gestión Educativa Institucional, y el campo de acción el desarrollo de planes operativos para optimizar la gestión educativa. Constituye objetivo del trabajo es elaborar una propuesta que permita el mejoramiento de los planes operativos, fundamentado en teorías contemporáneas del planeamiento estratégico. El aporte teórico fundamental de la investigación radicarán en la estructuración de las estrategias necesarias para mejorar los planes operativos en la escuela. La significación práctica de la investigación está en la concepción de las estrategias y que se pueda adecuar a la realidad existente en la Institución Educativa.

Palabras clave: Planeamiento, operativo, estrategias, dirección.

ABSTRAC

The purpose of this document is to study the proposal of strategic plans to overcome the deficiencies in the management policies of the Educational Institution N ° 20361- Arinchay - Ambar - 2016. The demand of the society seeks in the school changes that mean benefits to it, so that educational institutions need to formulate plans and projects of a new nature. The research carried out leads us to realize the strengths and weaknesses presented by each member of the educational community, which have an impact on the teaching-learning process and at the same time propose ways and strategies to improve the strategic and operational planning that Allow to raise the educational level in the school. The problem is given by the deficiencies in conditions that the institutional climate develops in the educational agents in the institutional image of the Educational Institution N ° 20361-Arinchay - Ambar - Huaura, 2016. The object of the research is the Institutional Educational Management, and the field of action the development of operational plans to optimize educational management. The objective of the work is to elaborate a proposal that allows the improvement of the operational plans, based on contemporary theories of strategic planning. The fundamental theoretical contribution of the research will be in the structuring of the necessary strategies to improve the operational plans in the school. The practical significance of the research is in the conception of the strategies and that can be adapted to the existing reality in the Educational Institution.

Keywords: Planning, operational, strategies, direction.

INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene como finalidad el estudio de propuesta de planes estratégicos para superar las deficiencias en las políticas de dirección de la Institución Educativa N° 20361- Arinchay – Ambar – 2016, en la medida que avanza el siglo XXI, varias tendencias de carácter económico, demográfico y político están causando un gran impacto en la cultura organizacional de las organizaciones en instituciones y en quien recae la responsabilidad es obviamente en la del director quien tiene a cargo la dirección y quien la dirige de acuerdo a su política de dirección que lleve al logro de las metas trazadas. Ciertamente las políticas direccionales sirven de marco de referencia a las organizaciones y da las pautas de cómo las personas deben conducirse en ésta para poder afrontar rápidamente los cambios y superar los problemas y las falencias de la Institución. Es cierto también que en las grandes organizaciones la política de dirección tiene su origen en los valores en que esta se ha fundado, como pilar fundamental para apoyar los procesos que le permitan crear un ambiente competitivo. Además de ello se necesita de los ingredientes tan importantes relacionados con la cultura, tales como: normas, valores, actitudes, sentimientos, creencias, ética, moral forman parte de los aspectos que se plantean las organizaciones como objetivo final para alcanzar su desarrollo y crecimiento.

Por consiguiente, las instituciones educativas deberían procurar establecer políticas educativas que sirvan con referentes para elevar la calidad organizacional e incentivar diversos valores, debido a la necesidad que tienen los educandos de una formación integral que apunte fundamentalmente a establecer una nueva conciencia que permita reconstruir nuestra sociedad rescatando los valores culturales y sociales mediante acciones que se vean reflejadas en actos de solidaridad, respeto, tolerancia, libertad, honestidad y justicia a fin de lograr una calidad de vida.

En ese sentido, la Institución Educativa N° 20361-Arinchay, del distrito de Ambar, provincia de Huaura, departamento de Lima, como muchas

instituciones educativas de nuestro país, adolece una serie de problemas, entre ellas la más medular es que carece de una adecuada política de dirección, en donde se observa que muchos de los docentes muestran una serie de antivalores, entre ellos: irresponsabilidad, egoísmo, interés personal, formación de grupos, etc. Para que nuestro PEI tenga una direccionalidad adecuada y se cumplan adecuadamente los objetivos y planes trazados de ella, es necesario que nuestra Institución Educativa tenga una adecuada política de dirección que hoy en día la sociedad lo demanda.

En consecuencia, las actitudes de nuestros docentes y los directivos debe estar orientada a proyectar una imagen dentro y fuera de nuestra Institución que corresponda con la moral y la ética profesional las cuáles se derivan de las experiencias obtenidas en la trayectoria de cada individuo. Por esta razón, el docente fundamentalmente debe balancear su forma de ser, aprender a convivir en comunidad, trabajar mancomunadamente en equipo, relacionarse con los demás, expresando ideas y discutiendo criterios, lo cual le permita la adquisición de hábitos de tolerancia y respeto como forma de enriquecimiento de la cultura de la Institución Educativa. Dando mayor claridad a las ideas tomamos lo que afirma Guédez (2001):

Como se ha venido observado en nuestra Institución Educativa, no existe una adecuada política de dirección que encaminado estratégicamente estamos seguros llevará a nuestra institución a los niveles más altos de la sociedad. Por tal razón, deseosos de revertir esta situación es el que planteamos la presente propuesta de Política de dirección para fortalecer y encaminar nuestra Institución al logro de sus objetivos y metas trazadas. En nuestro país, los cambios se han dado y en especial en educación a pesar de la lentitud. Existe la necesidad de conducir eficaz y eficientemente las entidades educativas debido a las corrientes últimas sobre gestión y el objetivo de mejorar la calidad educativa en los países a través de la aplicación de principios de la gestión.

A raíz de esto los cambios que los países latinoamericanos han introducido en los últimos años, en sus sistemas educativos, apuntan a mejorar su gestión y

funcionamiento, descentralizando su administración y ofreciendo una mayor autonomía a las instituciones educativas.

Mientras que en algunas I.E. del Perú, sobre todo aquellas que están ubicados en lugares urbanos, en la ciudad, en la capital y ciudades importantes, la gestión que se ha ido aplicando en estos colegios está permitiendo mejorar la calidad de la enseñanza, en otros no se ve esto y debido a la lejanía, la pobreza en que se vive, y la falta de dirección y liderazgo estratégico y capacitación de los maestros.

La evaluación de la experiencia educativa latinoamericana de las últimas décadas revela que todos necesitamos aprender, los unos de los otros, con la meta colectiva de concebir perspectivas intelectuales socialmente válidas y culturalmente relevantes que sirvan de guía para la investigación y la práctica en la administración de la educación. Sea cual fuere la orientación, es necesario rescatar, a través de una postura intelectual abierta, las contribuciones y limitaciones de las distintas perspectivas de gestión educativa.

Para lograr cambios en la Educación y mejoras de la calidad, se debe incorporar y potenciar las mencionadas contribuciones y para superar las limitaciones, depurando sus aspectos políticamente alienantes y socialmente irrelevantes, y planteadas estrategias para una mejor gestión educativa, ya que se ha determinado que existe deficiencias en las políticas de dirección, manifestándose esto en la desconfianza en los trabajadores, difícil intercomunicación, falta de solidaridad en el desarrollo de las actividades y planes dentro de la Institución Educativa N° 20361 Arinchay. Lo que trae como consecuencias falta de identidad, y falta de logros, objetivos y realización de proyectos, sin embargo, nos preguntamos:

PROPUESTA DE PLANES ESTRATÉGICOS PARA SUPERAR LAS DEFICIENCIAS EN LAS POLÍTICAS DE DIRECCIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 20361-ARINCHAY – AMBAR – HUAURA, 2016.

Los procesos de gestión institucional de la Institución Educativa N° 20361-Arinchay, Distrito de Ambar, Provincia de Huara Departamento de Lima, el objetivo general seria diseñar, elaborar, y fundamentar una propuesta de planes estratégicos sustentados en las teorías científicas de la gerencia

educativa estratégica para superar las deficiencias en las políticas de dirección de la Institución Educativa como:

1. Diagnosticar la realidad problemática en la institución.
2. Seleccionar las teorías científicas y modelos que permitan.
 - a) Describir y explicar el problema.
 - b) Elaborar la propuesta de solución.
3. Aplicar la Propuesta de planes estratégico-sustentados en las teorías científicas de la gerencia educativa estratégica.

Evaluar y contrastar el grado superación en las deficiencias en las políticas de dirección luego de haber aplicado dicha propuesta de planes estratégicos. La política de Dirección en una Institución Educativa conjuntamente con el clima organizacional en nuestros días son temas de marcado interés; actualmente la política de dirección ha dejado de ser un elemento periférico en las Instituciones para convertirse en un elemento de relevada importancia estratégica.

Partiendo de estas premisas, pretendemos justificar y fundamentar nuestra investigación, destacando la importancia que tiene la política de dirección que rige a una Institución educativa como vehículo que conduce a las organizaciones hacia el éxito, y en particular la Institución Educativa N° 20361-Arinchay, del distrito de Ambar, provincia de Huaura, departamento de Lima, se espera que los resultados del presente trabajo, permita la máxima reflexión de docentes, comunidad, a fin de lograr un equilibrio en la política de dirección en la que puedan interactuar los grupos de referencia que la integran de manera armoniosa y comprometidos con los máximos ideales educativos.

Finalmente, la hipótesis a defender quedó descrita de la siguiente manera:

Si se diseña, elabora una propuesta de planes estratégicos para superar las deficiencias en las políticas de dirección de la institución educativa N° 20361-Arinchay – Ambar – Huaura, 2016; entonces, mejoran las deficiencias en las políticas de dirección, desaparece la desconfianza, la intercomunicación y la

falta de solidaridad en el desarrollo de las actividades y planes en los trabajadores.

Significatividad teórica: Estas teorías nos ayuda a superar las deficiencias en el planeamiento operativo de la Institución Educativa en los diferentes aspectos. Para lograr un mejor equilibrio donde interactúan los grupos de referencia que la integran de manera armoniosa y comprometiéndose a mejorar estas deficiencias y así contribuir al desarrollo de los ideales de la Institución.

Significatividad práctica: Organizándonos nos ayudara a mejorar las deficiencias en las políticas de dirección y elevara sus niveles de gestión haciéndolo una institución más eficaz.

CAPITULO I: ANÁLISIS FACTOR PERCEPTIBLE DEL PLANEAMIENTO EN LA GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En el presente capítulo de nuestra investigación, abordaremos la ubicación de nuestro objeto de estudio, así como analizar las manifestaciones de diversa índole de la población en donde se desarrolla nuestra labor pedagógica, haciendo un análisis profundo y brindando teorías con la cual ayudará a contrarrestar el problema planteado en nuestra tesis de investigación.

La falta de propuestas y de planes estratégicos en nuestra política de dirección hace que nuestra institución educativa carezca de esos factores fundamentales y ello conlleva a una administración deficiente, consecuentemente impactando en los procesos de enseñanza aprendizaje de nuestros niños y niñas, de la cual somos responsables todos los actores de la educación.

1.1 Ubicación

Nuestra Unidad de análisis se encuentra en el contexto del Departamento de Lima, provincia de Huaura, distrito de Ámbar, y llegando finalmente a nuestro lugar de investigación del Caserío de Arinchay.

El pueblo de Ámbar es la capital del distrito del mismo nombre, en la provincia de Huaura y se encuentra 2082 metros sobre el nivel del mar. Se encuentra situado en la región andina al noreste de la provincia de Huaura, en el flanco occidental de la Cordillera Negra y a orillas del río Supe. Tiene una gran extensión territorial de 919,4 Km. Limita geográficamente al noreste con los distritos de Gorgor, Manas, y Cochamarca de la provincia de Cajatambo, al oeste con Supe, y al sur con los distritos de Huaura y Sayán. Su capital es el pueblo de Ámbar y se encuentra a 69 km de Huacho.

Su relieve presenta terrenos abruptos con pisos ecológicos de fuertes contrastes altitudinales que oscilan entre los 750 y 4500 m.s.n.m, estando el pueblo a una altitud de 2082 msnm.

Posee un clima templado solo interrumpido por precipitaciones veraniegas caracterizado por presentar poca humedad en su atmosfera. Es dueño de abundantes recursos naturales. Siendo lugar estratégico para interconectar a otros pueblos del interior, como Cajatambo, Oyon y Huanuco entre otros. Ámbar fue fundado el 14 de marzo de 1611, a la usanza española por el arzobispo don Pedro de Villagomez, cuando gobernaba el virrey Juan de Mendoza Y Luna, Marquez de Montes Claros. El 02 de enero de 1822, fue creado como distrito por don José de San Martín en Huaura, siendo ratificado posteriormente como tal en 1857 por Don Ramón Castilla. El 20 de febrero de 1935, deja de pertenecer a Cajatambo Y se anexa a la provincia de Chancay (hoy Huaura) por Ley N°8003.

Según el cronista Huamán Poma de Ayala, en 1533, Hernando Pizarro Quedo impresionado con el atardecer en las alturas de Ayllón y exclamó ¡ámbar! Como premonición al nombre que llevaría este bello lugar años después. Precisamente en los meses de abril y mayo terminada la temporada de lluvia, los cerros que lo circundan al recibir el sol toman esa tonalidad ámbar.

Descripción Física con un área total de 2000 m² y de ello 800 m² se encuentran contruidos, de acurdo a lo pudimos avizorar y contrastar con sus plano, cuenta con un solo ambiente para dirección, 2 aulas de clase, una sala de cómputo actualmente en proceso de construcción, dos ambientes para baños (pozo ciego), una losa deportiva para la recreación de los niños y niñas de nuestra institución. Todos los ambientes se encuentran contruidos de material rústico (adobón y piedra) y tanto su interior como su exterior se encuentran lucidos con cemento. El techo de nuestra institución es de calamina, madera y clavos apropiados para la temporada de lluvia ya que en los meses de

octubre a mayo las lluvias son constantes en nuestra zona. El perímetro de nuestra institución se encuentra sin protección alguna por lo que se hace vulnerable su acceso por los animales y personas ajenas a nuestra institución.

Se cuenta con 1 solo pabellón; en la cual se encuentra. La dirección, y los dos ambientes en la cual laboramos los dos docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje conjuntamente con nuestros alumnos ya que contamos solo con el nivel primaria de menores. Las aulas en su totalidad tienen piso de cemento, y últimamente ya se cuenta con instalaciones eléctricas en todos los ambientes, puertas de fierro en buen estado, las ventanas se encuentran en regular estado de conservación. El ambiente de la dirección cuenta con un escritorio, una computadora, y una impresora para realizar los documentos que la superioridad los requiera o la directora haga las gestiones ante otras entidades.

No podemos manifestar lo mismo de nuestros servicios higiénicos ya que están contruidos precariamente y solo conformado por dos pozos ciegos, en la cual la higiene no es de lo mejor, ya que es un foco infecciosos para nuestros niños y niñas por lo que podemos manifestar que se encuentran en malas condiciones por lo que urge su completa remodelación o una nueva construcción de ellos.

a. Aspecto demográfico

Nuestra población en la cual se encuentra localizado nuestra I.E. N° 20361, considerada como zona de extrema pobreza; se encuentra caracteriza como zona rural que y a una altitud de 2950 m. sobre el nivel del mar, perteneciente al distrito de Ámbar, presenta un crecimiento demográfico bajo ya que la mayoría de las personas en edad procreación emigran a la ciudad de Huacho, Lima entre otros en busca de mejores oportunidades de vida para ellos y su familia. Son pocos los que permanecen en nuestro caserío y de ellos son los niños que alberga

nuestra institución educativa. Su comunicación con la ciudad de Huacho, Lima es a través de una carretera carrozable, en pésimo estado de conservación, propiciada por las constante lluvia entre los meses de diciembre a mayo, además de ello contribuye el poco apoyo de los pobladores en mejorar dicha carretera.

b. Aspecto económico

En cuanto a sus economía de éste caserío y sus alrededores, nuestros padres de familia y los habitantes en general son de economía baja, y muy baja, la gran mayoría dedicada a la agricultura y ganadería como único sustento de sus hogares, los alumnos se constituyen en pieza fundamental del mantenimiento de sus hogares ya que en muchas veces realizan las actividades de los padres por lo que descuidan sus estudios continuamente. Se observa además a muchos niños y jóvenes sin padre o sin madre ello debido a que entre los años 1 985 y 1995 su comunidad fue azotada por el flagelo del terrorismo, cabe mencionar además de ello que muchas jóvenes a su temprana edad se convierten en madres solteras debido a la desinformación de la educación sexual en dicha comunidad.

A continuación, presentamos el cuadro de la Realidad Socio Económica De Los Padres De Familia de la I.E. N° 20361-Arinchay, de la cual pudimos obtener el siguiente cuadro.

Nivel de ingresos del padre de familia:

NIVEL ECONÓMICO	Nº PP.FF	PORCENTAJE %
✓ ALTO	00	00
✓ MEDIO	00	00
✓ BAJO	07	70
✓ MUY BAJO	03	30
TOTAL	10	100

Este primer cuadro revela el nivel económico del padre de familia de nuestra Institución, pudiéndose observar que el mayor porcentaje de los alumnos proceden de familia con un estatus bajo y muy bajo, ello hace que repercuta en los niveles de aprendizaje de sus hijos en edad escolar.

Aspecto Social. El caserío de Arinchay está estructurado en una Comunidad denominada “Comunidad de Arinchay”; y al mismo tiempo el estado se encuentra representado por un teniente gobernador y su población por su presidente de la Comunidad. de acuerdo los informes estadísticos recopilados en nuestra investigación; se ha verificado que su población se encuentra conformada en su gran mayoría por niños y personas de la tercera edad ya que casi en su totalidad de los jóvenes ha migrado hacia otras ciudades como es Huacho, Lima en su mayoría en la búsqueda de nuevos horizontes y perspectivas de trabajo ya que en esta comunidad esas oportunidades son escasas o nulas. Cabe mencionar en este aspecto que muchos niños y jóvenes no tienen acceso a la educación ya sea por lo lejano de sus hogares o por el bajo nivel económico de sus progenitores.

Descripción cultural y Pedagógica

La Comunidad de Arinchay perteneciente al distrito de Ámbar, cuenta con una población caracterizada por su heterogeneidad en su composición cultural; ya que según datos estadísticos recopilados de las instituciones involucradas en el tema confirman que solo el 10% cuenta con el nivel superior; el 10% de los padres de familia cuenta el nivel secundario completo y de ellos el 20% tiene su secundaria incompleta, además como mostramos en el cuadro siguiente el 40% de los padres de familia tiene primaria completa y de ellos el 10% no ha culminado su primaria y finalmente el cuadro nos muestra que el 10% no cuenta con estudios de ninguna índole.

Su fuente de información de nuestros padres de familia, es a través de la radio como única fuente de información ya que no llega la señal de televisión. No se cuenta con internet ni teléfonos celulares, solo existe un teléfono comunitario, ello contribuye a que los padres de familia no puedan crear cultura o es limitado, como lo es también el apoyo directo de las actividades significativas del aprendizaje de sus hijos. Y ello repercute en el aprendizaje de sus hijos en la Institución Educativa.

Nivel profesional del padre de familia:

NIVEL ESTUDIOS	Nº PP.FF	PORCENTAJE %
✓ Superior	01	10
✓ Secundaria Completa	01	10
✓ Secundaria Incompleta	02	20
✓ Primaria completa	04	40
✓ Primaria incompleta	01	10
✓ Sin Estudios	01	10
TOTAL	10	100

Población Escolar

Nuestra institución educativa N° 20361, en el nivel primario concurren alumnos del mismo centro poblado de Arinchay, donde algunos alumnos tienen que caminar desde su casa al colegio aproximadamente una hora, teniendo que salir de su hogar temprano a veces sin tomar desayuno para llegar puntual a su centro de estudio, sin ganas de estudiar, que afecta a su rendimiento físico e intelectual por el cansancio y por los recursos económicos bajos de sus padres.

A continuación, presentamos cuadros en la cual detallamos cuantitativamente el número de alumnos en los niveles de primaria, así como el número total de docentes que lo conforma:

CUADRO N° 01:
ALUMNOS POR SECCIÓN-NIVEL PRIMARIA

GRADO	SECCIÓN	TOTAL	%
PRIMERO	ÚNICA	02	9.09
SEGUNDO	ÚNICA	09	40.91
TERCERO	ÚNICA	04	18.18
CUARTO	ÚNICA	02	9.09
QUINTO	ÚNICA	01	4.55
SEXTO	ÚNICA	04	18.18
TOTAL		22	100

Fuente: Documentos de la I.E.

CUADRO N. 02:
ALUMNOS POR SEXO Y GRADO-NIVEL PRIMARIA

GRADO	HOMBRES		MUJERES		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
PRIMERO	01	4.54	01	4.55	02	9.09
SEGUNDO	05	22.73	04	18.18	09	40.91
TERCERO	01	4.54	03	13.64	04	18.18
CUARTO	01	4.54	01	4.55	02	9.09
QUINTO	01	4.55	00	0	01	4.55
SEXTO	04	18.18	00	0	04	18.18
TOTAL	13	59.08	09	40.92	22	100

Fuente: Documentos de la I.E.

CUADRO N° 03
POBLACIÓN DOCENTE-NIVEL PRIMARIA

CICLO	GRADOS	Nº DOCENTES
III	PRIMERO SEGUNDO	01
IV	TERCERO	
	CUARTO	01
V	QUINTO SEXTO	
TOTAL		02

Fuente: Documentos de la I.E.

Necesidades básicas

En el caserío los pobladores y padres de familia por lo dispersado de su ubicación y por lo agreste de su geografía, son pocos los que cuentan con el servicio luz eléctrica 10% para ser exacto; y un 90% de ellos no cuenta con ninguna de estos servicios. En cuanto al líquido vital no cuentan con ello ya que todos ellos acopian agua del río que pasa cercano a sus viviendas, corriendo el riesgo que sus menores hijos se enfermen por la contaminación que sufre el agua a consecuencia de los animales que transitan en las zonas más altas. Por lo que urge llevar a cabo las instalaciones de agua potable para que los niños y sus padres tengan una mejora calidad de vida; ello traerá como consecuencia las instalaciones de los desagües y poder tener servicios higiénicos adecuados para la población y por ende en la institución educativa.

Fortalezas y debilidades:

Fortalezas: La fortaleza de nuestra comunidad educativa radica en el entusiasmo de los docentes, padres de familia y alumnos, en pretender mejorar la calidad de la gestión educativa que actualmente se brinda, y ello repercutirá en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus niños y niñas, los dos docentes del nivel son profesionales capacitados en las últimas tendencias de la educación, los nuevos avances que se dan en nuestro sector y el nuevo enfoque pedagógico.

Podemos afirmar que existe un alto porcentaje de alumnos promovidos al final de cada año lectivo. Nuestras aulas nos permiten la coeducación; se mantiene una actitud positiva para el diálogo, cambio y superación. Existe espíritu de conocimiento y difusión de cultura. Cuenta con un equipo de medios audiovisuales: televisor, DVD, videos que los docentes mismos nos proporcionamos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Tenemos proyectado contar para el próximo

año con una sala de cómputo conformada por 06 computadoras. Además cuenta con un equipo de sonido y para las actividades y ceremonias de nuestra institución, también para la recreación de nuestros alumnos contamos con una losa deportiva, para prácticas las disciplinas de fútbol, vóley y basquetbol. Contamos con una infraestructura adecuada y con mayor capacidad para atender la demanda poblacional y la ampliación de servicios.

Debilidades: En cuanto a nuestras debilidades, podemos afirmar que nuestra institución tiene sus debilidades: En un 50% de padres de familia no colaboran con sus cuotas y el derecho de asociación. La inscripción de alumnos para el proceso de matrícula no se hace en forma oportuna. No contamos con la participación de padres de familia en el desarrollo de las actividades de aprendizaje y extracurriculares. Padres de familia con un porcentaje considerable con solo el nivel de educación primaria en su formación académica. Padres de familia dedicado íntegramente a labor agrícola y ganadera descuidando el acompañamiento académico de sus hijos.

Algunos padres de familia en desacuerdo con la gestión de su asociación, con mala intención para la gestión de sus recursos. Limitado aporte del Estado en equipamiento con medios y recursos para satisfacer las necesidades de la escuela. Falta unidad de criterios para el proceso de evaluación de los aprendizajes. Descuido de los padres de familia en la atención de sus hijos. Un gran porcentaje de alumnos que vienen a la escuela sin ingerir alimentos nutricionales por lo que según estadística de hospital distrital de Ámbar el 60% de nuestros alumnos se encuentran desnutridos. Otro de los problemas que afronta nuestra institución educativa es la falta del cerco perimétrico, como manifestamos líneas arriba nuestra institución se encuentra propenso al robo, al ingreso de personas ajenas a nuestra institución por lo que urge llevar a cabo dicha cercado.

Apelando al conocimiento de nuestras fortalezas y debilidades, que de alguna manera en nuestro trabajo de investigación se convierte en la **MATRIZ DE PROBLEMAS Y NECESIDADES**, para solucionar estos y otros problemas que atañen a nuestra Institución mi persona propone a nuestra institución un programa estratégico en la cual nuestro objetivo es contar con una propuesta de planes estratégicos para superar las deficiencias en las políticas de dirección de la Institución Educativa N° 20361-Arinchay – Ambar – 2016. El cual nos ayudará a superar y desterrar las debilidades encontradas en nuestro proceso de investigación. Y así dejar buenos precedentes para las demás generaciones tanto de alumnos como docentes que a la larga tendrán que suplirnos en nuestra sacrificada labor como las que es de un docente.

1.2 Tendencias de las políticas de gestión y planeamiento en la IE

Una política es un plan general de acción que guía a los miembros de una organización en la conducta de su operación. ¿Por qué surge la necesidad de disponer de políticas? La organización o la institución está constituida por personas. Estas personas, que ocupan las diferentes posiciones que se han establecido en la organización, deben desempeñar las funciones que les han sido asignadas. Toda esa actividad tiene que conducir hacia el logro del objetivo o de los objetivos que se ha fijado la institución.

2.2.1 Origen de la política educativa en el mundo

La política en el mundo tiene su origen en el mismo hombre y en su proceso de socialización. El hombre es un ser social; por sus características y necesidades, es indispensable para él vivir con otras personas. Desde hace miles de años, cuando las cavernas eran el refugio del hombre, éste vivía en compañía de otros. La primera

sociedad que existió fue la familia, que no necesariamente tenía una conformación típica de un padre, una madre y unos hijos; sin embargo, en ese momento se convirtió en el núcleo de la sociedad, siendo este el punto en el que aparece la necesidad de encargar a una persona de dirigir y organizar a las otras; es decir, la necesidad de un gobierno.

Con el paso del tiempo, las familias se agruparon para ayudarse mutuamente en la recolección de alimentos y en la defensa de otras familias; a esto se le llamó tribu, en la cual era necesario escoger a alguien que se hiciese cargo del gobierno (esta persona habitualmente era escogida entre los más sabios, los más viejos o los más fuertes). Estas tribus, con el paso del tiempo, fueron creciendo en población, de modo que algunas se unieron con otras para gobernar tribus más pequeñas y débiles; de este modo, el gobernar a toda la sociedad se hizo cada vez más difícil, ya que, a la muerte del gobernante, se desencadenaban guerras para definir al sucesor.

Debido a lo anterior es que comienzan a aparecer las dinastías y los linajes, con los cuales el jefe del clan, antes de morir, podía designar a quien había de reemplazarlo en el mando (en la mayoría de las ocasiones el elegido era el primogénito del gobernante).

Hace unos 9.000 años se crearon las primeras ciudades, por lo cual las dinastías se convirtieron en monarquías en las que el poder lo ejercía un rey o monarca y el pueblo era considerado súbdito y con obligación de pagar tributos al rey. Estas sociedades eran llamadas Estados, los cuales, al expandir su poderío a otras regiones, se convirtieron en imperios.

En Grecia, la política tuvo una gran transformación, pues fue allí donde nació la democracia, lo que implicaba que el gobierno no era ejercido por un rey o jefe sino por un consejo que era elegido entre los ciudadanos. Siglos después, los romanos invadieron Grecia, y a pesar de que

trataron de establecer la democracia como forma de gobierno, ésta terminó degenerando en dictaduras.

Arendt (1999) señaló que después de la caída de los imperios romano y griego, la democracia fue olvidada, y las personas con poder político y militar conformaron una nueva clase: la nobleza. Estas personas eran dueñas de grandes territorios en los cuales el resto de la población era sierva y se encargaba exclusivamente de trabajar la tierra. Este periodo duro casi 1.000 años, años durante los cuales la política estuvo casi muerta, hasta que en los siglos XV, XVI y XVII nace una nueva clase: la burguesía, la cual no estaba de acuerdo con el poderío de la nobleza y reclamaba un derecho de oportunidades para todos los hombres. Esta inconformidad dio lugar a la Revolución Francesa, la cual impuso de nuevo la democracia en el mundo Occidental.

Enmarcándonos en el contexto de nuestro trabajo de investigación que es en las políticas educativas citamos algunos alcances de ello.

2.2.2 Políticas educativas para avanzar

Nuestro país necesita políticas educativas de Estado que permitan la continuidad de las acciones estratégicas en las diversas gestiones gubernamentales y ministeriales. Esta intención se encuentra tanto en la propuesta del CNE "Hacia un Proyecto Educativo Nacional 2006-2021" como en el "Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015, Perú" aprobado por el MED.

Las políticas de largo plazo requieren, también, una mirada al corto y mediano plazo. Por ello es bueno recordar las Políticas Educativas 2004-2006 formuladas y desarrolladas por la actual gestión ministerial, que tienen como base –entre otros– el "Pacto Social de Compromisos Recíprocos en Educación", los planteamientos de instituciones y líderes de la comunidad educativa nacional, y la nueva Ley General de Educación. Estas políticas están orientadas a:

- Desarrollar un Programa de Emergencia Educativa para revertir el fracaso escolar, especialmente en Matemática, Comunicación y Valores. Prioriza la capacitación, materiales educativos y acompañamiento en una muestra focalizada de 2508 escuelas rurales.
- Revalorar al Magisterio para mejorar su desempeño profesional a través de una nueva Carrera Pública Magisterial, el incremento sostenido de sus haberes y el mejoramiento de la formación docente continua.
- Instalar una lógica de transparencia, apertura y comunicación con la ciudadanía, promoviendo los valores y la vigilancia ciudadana para fortalecer una ética pública.
- Dar Viabilidad a la Ley General de Educación que tiene un enfoque educativo inclusivo e integrador, a través de la aplicación de la reglamentación pertinente y la dación de leyes específicas, así como mediante la reestructuración del sector.
- Descentralizar la gestión educativa para fomentar la autonomía y eficacia de las instituciones educativas, la participación de los actores educativos, el desarrollo de competencias compartidas en las instancias educativas regionales y locales, así como el liderazgo educativo.
- Ejecutar una política pedagógica que permita mejorar los logros de aprendizaje, desarrollar la diversificación curricular con pertinencia intercultural y lingüística, dotar oportunamente de textos, bibliotecas y otros materiales educativos de calidad, desarrollar la articulación del Currículo Nacional para la Educación Básica Regular con énfasis en los procesos pedagógicos en las aulas, la inclusión de los estudiantes con discapacidad y la evaluación nacional de los aprendizajes para tomar decisiones de mejoramiento.
- Impulsar una política de infraestructura educativa para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa. Se trata no solo de

desarrollar acciones de sustitución y mantenimiento, sino de crear centros de recursos para cada red de colegios.

- Fortalecer los organismos de la ciencia, la cultura, el arte y el deporte para contribuir al desarrollo del potencial humano y de la sociedad.
- Invertir y gastar mejor en la calidad de los aprendizajes y el incremento de la cobertura de Inicial y Secundaria en las áreas rurales, así como priorizar las condiciones de educabilidad y las tecnologías de la comunicación y la información en los ámbitos urbanos y rurales. Todo ello, en el marco de un financiamiento sostenido de la educación que considere un incremento mínimo anual del 0.25% del PBI.
- Impulsar el Proyecto Educativo Nacional, que lidera el CNE, a fin de asegurar continuidad entre las políticas educativas actuales y el Plan Nacional de Educación para Todos, con una visión de futuro.

Vexler (2005) señaló que es conveniente que los partidos políticos y sus líderes que aspiran a gobernar evalúen los logros, avances y dificultades de las políticas educativas señaladas, que están en plena ejecución. El balance debe constituir un referente para el diseño y viabilidad de sus planes educativos. La experiencia nos ha enseñado que las políticas de gobierno deben ir acompañadas de indicadores, metas, estrategias y financiamiento, para poder monitorearlas y avanzar hacia una educación de calidad y con equidad.

El contexto que enmarca las políticas educativas en América Latina y en general en el mundo es bastante semejante, de la cual el Perú con el actual Gobierno no escapa a esta realidad.

Existen diversos diagnósticos que evidencian esta realidad, y que ello es corroborado por el informe acerca de la Democracia en América Latina del PNUD. Este señala que en nuestros países persiste una realidad que podría graficarse en la figura de un triángulo en que se juntan tres

vértices, es decir, tres dimensiones que en el Perú es más que una realidad.

Una de esas dimensiones es la que surge luego de las dictaduras que imperaban en la región (en el caso del Perú dictaduras militares y civiles), que se caracteriza por la presencia de democracias electorales, pero donde la democracia es más formal que real, más representativa que participativa, más individual que social, y cada vez más tiene como común denominador, la exclusión que impide la participación de los sectores sociales y sus demandas, un claro ejemplo de ello en el Perú fueron los sucesos de la Amazonía.

La segunda, es la pobreza que no ha sido resuelta, en que proliferan empleos cada vez más informales y leyes laborales que propician la flexibilización y la desprotección como es el caso del Magisterio peruano mediante la Ley de Carrera Pública Magisterial, y de los/las trabajadores / as, sumando a sistemas de jubilación y de seguridad social precarios e injustos, que constituyen la característica común.

La tercera es la desigualdad, ya que nuestra sociedad se encuentra entre las más inequitativa del mundo.

Lo objetivo es que nuestra “democracia”, que ha tenido que guiarse por el modelo de ajuste neoliberal, no ha solucionado los problemas, por el contrario, ha mantenido pobreza y desigualdad como características permanentes.

Así entonces, nuestra “democracia” enfrenta el desafío de su aparente estabilidad, por ello el actual Gobierno pretende hacer parecer que los que pensamos y opinamos diferente a su modelo Económico Neoliberal somos los que queremos “Desestabilizar la Democracia” pero esta es una democracia pobre y desigual, en la cual grandes sectores de nuestra población vive en pobreza y sufren aberrantes desigualdades.

Es esta realidad, la que provoca que nuestra sociedad viva alto grado de violencia, inseguridad, y se manifiesten poderes facticos, económicos, financieros y empresariales que funcionan como lobbies par que el diseño de las políticas públicas se concreten de acuerdo con sus propios intereses. Realidad compleja si se añaden los fenómenos del narcotráfico, la cultura de la corrupción y la impunidad.

No se busca la integración de nuestro pueblo a partir de una acción decidida de nuestro gobierno. En muchos casos para resolver problemas internos se generan cortinas de humo distrayendo la atención de los problemas principales señalados en base a las dimensiones descritas líneas arriba, se levanta un nacionalismo falso, supuestamente defendiendo la soberanía, pero no se reacciona ante la invasión cultural propia de la globalización que aplasta y no privilegia nuestra identidad. Y lo que es peor, se permite el uso de nuestro territorio par que las fuerzas armadas americanas instalen bases militares.

El tema de fondo es que se requiere un modelo económico diferente al impuesto por el consenso de Washington a nuestra nación, y es esa búsqueda la que empieza a cursar en nuestro país que se resume en esa gran consigna nacional “La gran Unidad para el gran Cambio que requiere nuestro país”, con un Proyecto Nacional de Desarrollo, Asamblea Constituyente y una nueva Constitución, que permita enfrentar la globalización neoliberal.

En el marco de la política educativa, a partir de los años 90, comienza a vivir un cambio de paradigma que se mantiene vigente y que ha afectado principalmente a la educación pública.

Del Paradigma de la concepción humanista que privilegiaba la educación pública como espacio democratizador y de integración social, se impone ahora otro sustentado por la economía y una visión neoliberal, que sobrepone lo privado por sobre lo público y privilegia la economía por sobre la democracia.

Este giro subestimo la complejidad de los problemas que enfrenta la educación en una transición de época, con nuevos desafíos sociales, ambientales y de desarrollo. Esta complejidad de los procesos educativos en el nuevo contexto quedo reducida a una cuestión de gestión basada en principios conductistas y neoliberales.

El profundo cambio que se empieza a vivir en estos últimos treinta años con economías globalizadas y de mercado, profundizan las dinámicas competitivas. De este modo la visión de la educación inspirada en la economía, en sus teorías de acción, de gestión, de aprendizaje y de evaluación, se ha constituido en el nuevo sentido común que es animado por nuestras elites políticas, culturales, económicas y mediáticas.

Ello trae como consecuencia el predominio de políticas educativas orientadas a potenciar la gestión de los actores que participamos en el proceso educativo, fundada en un sistema basado en controles, estímulos y amenazas, que tiene como esencia la gestión desde “afuera” así como nuevos mecanismos de control social a los cuales se supeditan todas las otras políticas.

El resultado y las consecuencias de este nuevo paradigma han significado que nuestro sistema educativo se encuentre estancado, aumentando cada vez más su segmentación, con sistemas de educación pública desmantelados y sin ejecución del Proyecto Educativos Nacional; mientras que los profesores y profesoras son sistemáticamente desvalorizados y por lo mismo, se encuentran tensionados, desmoralizados o desmotivados en medio de una vocación que resulta difícil de sostener.

Pero es la realidad del mundo entero la que ha cambiado vertiginosamente en estos años, en que como hemos señalado, los proyectos de desarrollo nacional tienden a desaparecer por las economías globalizadas. Por ellos se asumen políticas educativas que privilegian el mercado y la libertad de enseñanza, menoscabando la

educación como derecho humano, transformándola en un servicio que debe competir en el mercado y cuya “calidad” depende de las posibilidades económicas de cada familia.

Podemos señalar que se pueden distinguir tres generaciones de reformas diferentes:

- La Ley General de Educación, que fue dictada para ponerse a tono con el capitalismo globalizado, es decir que intenta desarrollar un sistema educativo acorde con los modelos de países desarrollados.
- La descentralización neoliberal, que tiene su expresión más paradigmática, con la municipalización y privatización de la educación.
- Contrarreformas Educativas, producto de la crisis fiscal, y que apuntan a una racionalización de recursos desde una perspectiva neoliberal, que significan en algunos casos el desmontaje de los elementos más progresistas que se habían ganado en algunas leyes y en otras organizan directamente el término del derecho a la educación como derecho humano.

Estas han contado con el patrocinio del Banco mundial, a partir del discurso de potenciar calidad educativa, pero entendida en términos de eficiencia y eficacia.

Este nuevo paradigma neoliberal, propiciado además por la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE), comienza a afectar el diseño de las políticas educativas centrando su esfuerzo principal en el logro de la calidad, pero asumida como resultado de pruebas estandarizadas que se convierten en sinónimo de calidad de la educación, convirtiéndose el concepto de calidad en sinónimo de buen rendimiento en estos test.

El único resultado de este tipo de mediciones es hacer lo competir escuelas, docentes y estudiantes en el mercado educativo, restringiendo el carácter integral de la educación, pues en la práctica lo que se tiende a enseñar es lo que se evalúa, es decir los aprendizajes medibles en

determinadas asignaturas. Ello tiene como efectos concretos en la despedagogización y la desprofesionalización.

Las practicas pedagógicas tienden así a centrarse en el entrenamiento para obtener buenos resultados en las pruebas, y lo que es peor, el Estado se desresponsabiliza de asegurar una buena educación, pues entrega dicha responsabilidad los actores, culpabilizando a las escuelas, a los padres, a los profesores y a los propios estudiantes de los resultados de aprendizaje.

El nuevo programa propicia el camino de la despedagogización, se reduce la pedagogía solo a la función de preparar para las pruebas y obtener buenos resultados en las mismas, y se supone que la base de la acción educativa es la disciplina que se enseña, y por lo tanto, cualquier otro profesional que tenga conocimientos similares o supuestamente mayores que un docente en una determinada área del currículo estaría en condiciones de ejercer la docencia.

Cada vez más la escuela que conocimos y continuamos defendiendo, nuestra escuela pública gestora de ciudadanía democrática está más acorralada. De las competencias sociales y de la formación integral que buscábamos como maestros, nos enfrentamos a las competencias sociales y de la formación integral que buscábamos como maestros, nos entendidos como las exigencias disciplinarias mínimas del conocimiento que permitirían a nuestros alumnos y alumnas insertarse en la sociedad globalizada.

Del mismo modo, se diseñan políticas de control que afectan seriamente la autonomía profesional ya que el profesorado se ve sometido a la presión por cumplir metas ligadas a subir puntajes en las pruebas estandarizadas, lo que provoca en los docentes altos niveles de angustia y de estrés, y promueve también la competencia entre docentes por obtener incentivos económicos ligados a resultados de desempeño.

Estas reformas de contenido neoliberal han afectado profundamente nuestras sociedades y han golpeado, sin que logremos percatarnos plenamente, nuestras escuelas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, nuestro rol docente, y las tareas tradicionales que impulsaban nuestros sindicatos.

Estos problemas concretos debieran hacer reflexionar a la sociedad en su conjunto respecto a la necesidad de estructurar movimientos pedagógicos sólidos, capaces de reencantar la necesidad de luchar por una educación pública que permita la profundización real de nuestras democracias y que en definitiva sean nuestros pueblos los que resuelvan los modelos de desarrollo y el tipo de ser humano que debiera estar formándose en nuestras aulas.

Ello significa enfrentar y tratar temas cruciales como son la formación docente, la exigencia de condiciones profesionales de trabajo, la necesidad de la evaluación del desempeño docente de carácter formativo, la estructuración de carreras profesionales.

Por otra parte, cuando se vive una cultura global que incorpora modelos ajenos y extraños y que se desprecia sistemáticamente nuestras raíces, debiera también buscarse el rescate de nuestros valores, y la defensa real de nuestra soberanía y de nuestros recursos naturales.

Por todo ello, en el actual momento histórico, la pedagogía es un nuevo espacio social y profesional de lucha, y es esta una tarea que implica un enorme desafío a nuestra sociedad. En otras palabras, se trata de hacer política desde el mundo social y desde la educación.

Visto la trayectoria de la política enfocadas por diversos personajes; entonces llegando a nuestra Institución Educativa N° 20361- Arinchay, vemos que en nuestra Institución se carece de políticas educativas, que conduzcan o tracen un rumbo fijo de nuestra institución, desde su creación hasta nuestros días que han transcurrido más 50 años; han pasado muchos docentes, y directivos, nadie se interesó en ello, es por

esa necesidad de enrumbar a nuestra institución hacia ubicar dentro del sitial de nuestro distrito como una institución con grandes ambiciones para los padres de familia, los docentes y niños y niñas; impartiendo una educación de calidad con metas y objetivos fijos para nuestra institución, mejorando principalmente en la calidad de gestión del directos con políticas de dirección claras y ambiciosas.

1.3 El planeamiento estratégico en la gestión de la IE.

Una organización es un conjunto de personas que trabajan para un objetivo común, ya sea la de proporcionar un bien o servicio que garantice la atención de una necesidad a un público específico. Toda organización busca una mejora constante, de pasar de una situación actual a una situación deseada. Para lograr esto se requiere de un proceso de Planeación.

De acuerdo a D'Alessio (20015) “La planeación consiste en buscar estrategias que permitan a una organización (empresa, sector, ciudad, región, país, etc.) diseñar y alcanzar un futuro deseado”.

Como indica D' Alessio, la organización no necesariamente es de una empresa con fines de lucro sino de cualquier tipo, sea grande o pequeña, una pública o privada. Ya que esta planeación debe hacerse a la medida.

Es importante que las organizaciones realicen un proceso de planeación ya que lo común en este contexto que estamos viviendo es el cambio. Durante los últimos años estamos viviendo muchos cambios de paradigmas, de tecnología, de la forma de hacer negocios. Las organizaciones deben adaptarse a esos cambios para seguir existiendo y de cierta manera anticiparse a estos cambios. Para lograr esto se requiere de un proceso de Planeación. Sin embargo, la planeación tiene tres niveles: el estratégico, el táctico y el operativo; que varían en

horizonte de tiempo y alcance. Para el fin de esta tesis, se realizará el Plan Estratégico.

1.3.1 Proceso de planeación estratégica

El proceso de planeación estratégica nos ayuda a formular e implementar estrategias con el fin de lograr los objetivos que la organización quiere alcanzar. De acuerdo a Peter Drucker (2002) “la planeación estratégica es el proceso continuo, basado en el conocimiento más amplio posible del futuro considerado, que se emplea para tomar decisiones en el presente, los cuales implican riesgos futuros en razón de los resultados esperados; es organizar las actividades necesarias para poner en práctica las decisiones y para medir, con una reevaluación sistemática, los resultados obtenidos frente a las expectativas que se hayan generado”.

El proceso de Planeación Estratégica debe tener ciertas características para que sea exitoso:

- Interactivo: Debe buscar la participación del personal clave de la organización.
- Iterativo: Es corregible, dependiendo del cambio de las circunstancias.

El proceso de Planeación Estratégica implica una serie de etapas que se resumen en las siguientes:

a) FORMULACIÓN: En esta etapa se plantea la Misión y Visión de la organización, se realiza un diagnóstico interno para determinar las fortalezas y debilidades de la organización y un diagnóstico externo para determinar las oportunidades y amenazas del entorno. Con esta información se determinan los objetivos a largo plazo que se quiere alcanzar y las estrategias a seguir. El resultado de esta etapa es el Plan Estratégico.

- Misión: Se define como misión de la empresa, al propósito que tiene la organización en su entorno. Debe responder las siguientes preguntas:

- o ¿Qué funciones desempeña la organización?
- o ¿Para quién desempeña estas funciones?
- o ¿De qué manera trata de desempeñar las funciones?
- o ¿Por qué existe esta organización?

- Visión: Se define como visión de la organización a la imagen deseada que se quiere conseguir de la organización en un periodo de tiempo.
- Fortalezas: Son las actividades que la organización realiza bien y los recursos con los que cuenta que le pueden dar una ventaja frente a otras organizaciones.
- Debilidades: Son las actividades que la organización no hace bien y los recursos que no cuenta.
- Oportunidades: Son las tendencias favorables que el entorno puede brindar a la organización.
- Amenazas: Son las tendencias negativas del entorno que pueden perjudicar a la organización.

1.3.2 Proceso de implementación del planeamiento estratégico

La bibliografía recomienda encarecidamente la consulta y la participación con las partes interesadas clave como parte importante del ejercicio de planificación estratégica Teasdale (2005), Birley (1972), Puamau, (2005). A nivel escolar, se debe consultar a las partes interesadas, tales como padres, directores, maestros, estudiantes y el equipo administrativo de la escuela, así como a aquellos que tengan interés en la educación de los niños. Las invitaciones también podrían extenderse a los líderes comunitarios y grupos de interés para participar en el proceso de planificación estratégica de la escuela. Un fuerte compromiso con los procesos ascendentes en lugar de descendentes y la participación activa de todos los socios educativos es vital en el proceso de planificación Teasdale, (2005), Puamau, (2005), Tokai,(2005).

Referencia a (Birley,1972) quien afirmó enérgicamente la necesidad de involucrar en las decisiones de planificación a todos los interesados en el servicio educativo: "... una de las condiciones previas para planificar la educación es que todos los que participan en el servicio, profesional o voluntariamente deberían participar en su planificación "(Birley,1972).

Tal proceso inclusivo es probable que produzca mejores resultados para las escuelas y los niños que son los beneficiarios inmediatos de cualquier plan educativo. Esto contribuirá al principio de la apropiación del plan, ayudando a elevar el nivel de compromiso de las partes interesadas para implementar el plan de manera efectiva. Es poco probable que la participación de las partes interesadas pertinentes los desaliente de cualquier sentido de propiedad del plan, lo que podría afectar negativamente la implementación.

Puamau (2005) observó que "la participación y la propiedad del proceso de planificación son importantes para el éxito de la implementación del plan estratégico". Asimismo, Tokai, (2005), agrega que la "consulta" es muy importante, ya que el reconocimiento de (todos los interesados) y la valoración de sus contribuciones aseguran que tendrán un fuerte sentido de propiedad del plan, particularmente importante cuando son los mismos quién estará involucrado con su implementación. Él amplía esto, indicando que el éxito del plan depende de las acciones de los interesados clave. Es más probable que apoyen y contribuyan a su implementación si están involucrados en la planificación desde las primeras etapas y creen que tendrá un impacto positivo en la organización.

En vista de los beneficios que se lograrán, los líderes escolares deben tomar nota de las sugerencias avanzadas en Puamau, P. (2005), Tokai, E. (2005), al emprender el ejercicio de planificación estratégica escolar.

Betitin Betit, B. (2004), ha categorizado los beneficios de un enfoque participativo para la planificación (PAP) en tres grandes grupos: simplicidad del proceso involucrado; descentralización del control; y su dependencia de la síntesis y la inclusión para crear visión. Por lo tanto, se empodera a las partes interesadas y enfatiza las ideas de abajo hacia arriba al involucrar a todas las partes interesadas en el proceso Betit, B. (2004).

En pocas palabras, se puede decir de la planificación estratégica exitosa que:

- Debe llevar a la acción
- Debe construir una visión compartida basada en valores
- Es un proceso inclusivo y participativo en el que todos los miembros del personal asumen la propiedad compartida
- Acepta la rendición de cuentas a la comunidad
- Tiene un enfoque externo y es sensible al entorno de la organización
- Se basa en datos de calidad
- Mantiene la apertura para cuestionar el statu quo
- Es una parte clave de una gestión efectiva.

Además de estas características de planificación estratégica exitosa, otros factores críticos necesarios para una planificación estratégica eficaz son el liderazgo y la gestión, el compromiso de la alta dirección, un clima propicio para la planificación, la participación de las personas y una comunicación clara para todos Teasdale, (2005), Puamau, (2005). El liderazgo y la gestión son fundamentales, y abarcan todas las fases de todo el proceso de planificación y la duración del plan. Con un liderazgo efectivo y una atmósfera agradable se pueden crear en donde todos los interesados contribuyen a la formulación del plan y comparten en la toma de decisiones.

Como lo mencionaron Stringer y Uchenick (1986, no hay "sustituto para la visión, el dinamismo o la energía del ejecutivo que puede traducir la estrategia correcta en acción colaborativa". Por el contrario, un liderazgo ineficaz puede tener un efecto adverso no solo en la colaboración de las partes interesadas sino también en el desempeño general del plan. Ya en algunos contextos educativos, como en la República de las Islas Marshall, el principal desafío de los líderes escolares es la capacidad de involucrar a la comunidad, especialmente en el proceso de planificación educativa Joseph, (2010). Sin embargo, con un liderazgo fuerte y efectivo, las comunidades se sienten cómodas y también desean contribuir de todo corazón al proceso de planificación Birley, (1972), Conway, (1978).

Por lo tanto, los líderes escolares deben prever la participación activa de las partes interesadas relevantes a fin de planificar eficaz y eficientemente B. Preparación profesional en planificación estratégica es útil considerar la sugerencia en Kaufman, (1995) de que aquellos que pretendan emprender una planificación estratégica en educación deberían estar bien versados en lo que implica; de lo contrario 'la planificación estratégica [puede estar] en peligro de convertirse en una moda educativa ... Algunos educadores han tomado prestada una página del libro de los industriales y abrazarlo, a menudo sin una idea clara de qué es, qué debe ofrecer y cómo difiere de otros tipos de planificación ".

Como punto de partida están algunas de las preguntas básicas Tokai, (2005), Bryson, (1996] que deben formularse y abordarse en la planificación estratégica: ¿A dónde vamos? ¿Dónde queremos estar? ¿Cómo llegamos allí? ¿Cómo sabremos cuándo hemos llegado? Estas preguntas pueden parecer simples, pero aún pueden ser problemáticas. Claramente, se requiere una importante capacitación previa de los líderes educativos en todos los niveles:

figuras centrales en el proceso de planificación, se les requiere que dirijan y administren el proceso.

Bell, (2002). señala que los desafíos del proceso de planificación estratégica son particularmente evidentes en contextos en los que anteriormente no formaba parte del trabajo profesional a nivel escolar. En general, la planificación en educación es algo que se hace en la oficina central del ministerio de educación y luego se pasa a los niveles inferiores de la jerarquía educativa para su ejecución. De hecho, la educación en el Pacífico sigue siendo en gran medida una manifestación de los sistemas educativos de los años coloniales.

1.3.3 Planificación estratégica para las IE

Un componente clave de ese plan es el establecimiento de áreas prioritarias. Estas áreas prioritarias se dividen en cuatro amplias categorías determinadas por: proceso enseñanza aprendizaje; asociación con la comunidad; liderazgo y gestión; desarrollo de infraestructura. Dentro de estas categorías, las escuelas individuales determinan las áreas específicas en las que se concentrarán para mejorar. Para cada una de las áreas prioritarias, las metas y objetivos se articulan, proporcionando puntos de referencia contra los cuales puede determinarse posteriormente el rendimiento del plan. Se especifican las estrategias para lograr estas metas y objetivos y se detallan los indicadores de desempeño. Además, se asignan recursos, plazos y personas responsables de diversas actividades. En lugar de hacer las cosas ad hoc, un plan estratégico escolar proporcionaría un plan y un enfoque claro en la promoción de la educación de los niños en cada escuela.

Lo que surgió de la revisión anterior de la literatura es que la planificación estratégica se considera una buena manera de planificar el desarrollo educativo a nivel escolar. El tema clave que

emana es la necesidad de una consulta adecuada y la participación de las partes interesadas relevantes en el proceso de planificación. La introducción de la planificación estratégica escolar, por lo tanto, brinda una oportunidad para la participación de las bases en la planificación educativa, que hasta el momento no se contaba. Sobre todo, la literatura ilustra que la efectividad y la mejora de la escuela se mejoran cuando las escuelas ejecutan planes estratégicos bien pensados.

En términos de mejores prácticas en planificación educativa, sostenemos que la planificación estratégica escolar no debe ser un esfuerzo unilateral encabezado por algunas personas como directores y directores, sino más bien un esfuerzo colectivo de todos los que tienen un interés personal en la educación de los niños. Las voces de los profesores, por ejemplo, deben tener una audiencia, al menos en la categoría de enseñanza aprendizaje, porque esta área les afecta directamente y es el ámbito de su actividad principal. Marginalizar a algunos maestros del ejercicio podría significar la falta de apoyo de ellos durante la implementación del plan.

Si los maestros pueden participar al menos en las decisiones que los afectan directamente, se sentirán satisfechos y sentirán que también tienen algo que decir sobre lo que se hace en la escuela. Por lo tanto, la participación en las decisiones de planificación haría que el personal se sintiera satisfecho y, a su vez, motivado para contribuir a lo que se planifica. Además, las voces de los padres deben ser reconocidas para garantizar su apoyo continuo para proporcionar los recursos necesarios para el funcionamiento de las escuelas. En la actualidad, los padres se están familiarizando con diversos asuntos educativos. En este sentido, pueden ser útiles en la toma de decisiones en áreas que no son estrictamente educativas, pero que afectan el trabajo escolar de alguna manera, como el desarrollo de la infraestructura. A través de la participación de los interesados, se pueden considerar sus demandas, opiniones, expectativas y reacciones, así como sus conocimientos y experiencia, relacionados

con cualquiera de las categorías generales (Aprendizaje y enseñanza, Asociación comunitaria, Liderazgo y gestión, y Desarrollo de infraestructura). y planeado para, siempre que se les brinden oportunidades de participación. Sin ellos, las escuelas pueden tener dificultades para hacer progresos significativos en algunas o todas las dimensiones Teasdale, (2005) Puamau, (2005), Shapiro, J. (2001).

1.3.4 Limitaciones en el desarrollo de las actividades y planes educativos.

Los planes y objetivos no son desarrollados o concretados en su plenitud ya que existe resistencia entre los miembros quienes lo conforman; las actividades programadas con cumplidas con carencias por lo que dificulta en llevar a cabo con eficacia las políticas de dirección.

1.3.5 Plan Educativo Institucional

El propósito de este trabajo es el de aportar elementos teórico-prácticos para la construcción, compartida por la comunidad educativa, del Plan Educativo, constituye una reelaboración de las experiencias, en la conducción de instituciones educativas, de los autores y de directivos y docentes que comparten sus iniciativas y compromiso.

La planificación institucional es un problema técnico, pero también es, y quizá en mayor medida, un problema social; y la participación, más que una solución, es un problema. Esto demanda -de los coordinadores, impulsores y organizadores del trabajo grupal- habilidades y saberes en cuanto a la comunicación, el lenguaje, la negociación, el conflicto.

PLANEACIÓN EDUCATIVA. SE ENCARGA DE ESPECIFICAR los fines, objetivos y metas de la educación. Gracias a este tipos de

planeación, es posible definir qué hacer y con qué recursos estrategias. La planeación educativa implica la interacción de diversas dimensiones. Por ejemplo, desde el aspecto social, hay que tener en cuenta que la escuela forma parte de una sociedad y, como tal, los cambios que experimente la trascenderán.

IMPORTANCIA DE LA PLANIFICACIÓN EN EL PLAN EDUCATIVO

La planificación es un acto de toma de decisiones ante las múltiples opciones que el razonamiento puede hallar ante una necesidad o ante algún problema detectado.

Sin embargo considero del por qué planificar y nos damos cuenta que el niño y la niña son sujetos y actores de sus procesos de aprendizaje y necesitamos proporcionarle situaciones en las cuales puedan desarrollar su potencial. Es por eso que se requiere elaborar una planificación en el cual el niño y la niña y el docente o adulto significativo participen activamente en la organización del espacio, el tiempo, la elección de estrategias y la búsqueda de recursos.

Es importante al momento de planificar tener objetivos precisos y claramente definidos. El docente y/o director debe de plantearse preguntas tales como: ¿donde quiero? ¿Qué deseo obtener? ¿Cuál es el resultado esperado?

Durante la planificación también deben tomarse una serie de decisiones para determinar cuáles son los objetivos a lograr, las estrategias a aplicar, los medios a utilizar y con respecto a otros asuntos que tienen que ver con el proceso.

Puedo decir que la planificación es necesaria en el campo educativo ya que nos va a servir para orientar la acción pedagógica en cualquier escenario educativo, también nos va a servir para organizar el trabajo diario en base a un diagnóstico y no improvisar, así como tener claro lo que se va hacer, porqué y cómo se va hacer para lograr la mejor utilización del tiempo. Es por eso que la

planificación exige de mucho esfuerzo, creatividad, trabajo, mucha reflexión.

Para planificar lo que queremos debemos partir de una evaluación realista descarnada, y saber realmente lo que queremos y revisar a fondo por lo menos tres aspectos fundamentales de la vida escolar, la organización, la calidad de la enseñanza y la integración de la escuela con la comunidad. A fin de lograr la incorporación de la comunidad en la elaboración y ejecución de la planificación, es recomendable realizar reuniones con personas representativas de la comunidad y otros agentes educativos. Las mismas tendrán como finalidad que todos aporten ideas para la planificación y se comprometan en la realización de actividades o suministro de recursos. Esto nos va a permitir la elaboración de un plan amplio, flexible y participativo, contribuyendo así al mejoramiento del proceso enseñanza- aprendizaje.

1.3.6 Características de los planes educativos

Los distintos niveles de planeamiento educativo se concretan en la elaboración de planes, los que deben reunir ciertas características para ser eficaces orientadores de la acción docente. Estas características son las siguientes:

A. FLEXIBILIDAD. Los planes deben proporcionar un marco general para la acción docente, servir de guía para la conducción del aprendizaje. Deben permitir al docente realizar ajustes para mejorar su tarea, introducir modificaciones necesarias sobre la base de una evaluación continua.

Para que un plan sea flexible no debe ser detallado y prescriptivo, sino que debe proporcionar distintas posibilidades permitiendo la iniciativa del docente y los alumnos. Además no debe marcar límites rígidos de tiempo.

B. CONTINUIDAD. Los planes deben proveer continuidad entre las experiencias educativas dentro de cada área del currículo. Debe existir una articulación entre los elementos que integran el currículo en las distintas áreas o grados. Por ejemplo, las competencias de un grado o área deben estar en interdependencia con los correspondientes a grados anteriores y posteriores. De la misma manera debe existir una relación lógica entre los contenidos que se desarrollan en los distintos grados o áreas.

C. UNIDAD. Los distintos elementos que integran los planes: contenidos, actividades, métodos de enseñanza y evaluación y recursos deben integrarse en función de las competencias, que proporcionan unidad al planeamiento.

D. REALIDAD. Las competencias, actividades, métodos de enseñanza y evaluación y recursos deben estar en función del diagnóstico de la situación realizado previamente, por lo tanto deben adecuarse a las características del área, de los alumnos, de la comunidad, etcétera.

1.3.7 procesos y elementos en el planeamiento

PROCESOS. La actividad de planeamiento, en cualquiera de sus niveles, implica fundamentalmente los procesos de previsión, selección y organización de todos los elementos que componen la situación de enseñanza-aprendizaje. Por medio de la previsión se analizan con anticipación la totalidad de problemas y factores que afectan la acción docente.

La selección implica determinar prioridades entre las competencias, contenidos, actividades, métodos y recursos a emplear. Se realiza, teniendo en cuenta criterios filosóficos, sociales, psicológicos, pedagógicos, etcétera.

La organización implica establecer relaciones entre los elementos planificados, de modo que constituyan una estructura coherente.

La organización puede ser vertical u horizontal. La primera se refiere a las relaciones que existen entre las competencias, contenidos, actividades y métodos correspondientes a un área, con los correspondientes de áreas anteriores o posteriores.

La organización horizontal se refiere a las relaciones que entre los elementos citados (competencias, contenidos, actividades, etc.) pueden darse simultáneamente en distintas áreas de desarrollo.

Al elaborar un plan es necesario organizar todos los elementos estableciendo entre ellos relaciones horizontales y verticales.

La organización permite que los alumnos aprendan, en una forma más profunda y amplia, posibilita un aprendizaje unificado, integrado y de mayor significación. Si las competencias y las actividades son conflictivas entre sí, se anulan unos a otros, los alumnos realizan un aprendizaje fraccionado y de poco valor.

ELEMENTOS A LOS QUE SE REFIERE EL PLANEAMIENTO

En todo planeamiento deben considerarse los siguientes elementos; competencias, contenidos, actividades, métodos de enseñanza, recursos auxiliares e instrumentos de evaluación. Estos elementos, que son los que integran cada situación de enseñanza-aprendizaje, son constantes, pero difieren en su nivel de complejidad, según que se refieran a una lección, una unidad o una asignatura.

Competencias: Resultados de aprendizaje de los alumnos, los que deberán lograr cambios de conducta esperados en el dominio del saber hacer.

Contenidos: Datos, conceptos, principios que integran la materia o área y que se consideran necesarios para lograr las competencias.

Actividades: Que realizarán docentes y alumnos para lograr las competencias.

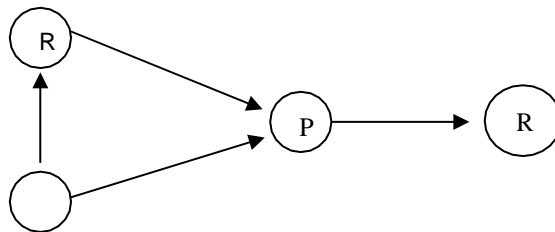
Métodos de enseñanza: Que aplicará el docente para organizar y conducir sus actividades y las de los alumnos.

Recursos auxiliares: Medios empleados por el docente para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

1.4 Metodología

La investigación es de tipo crítico propositiva. En función a los paradigmas de investigación se inscribe en lo que los especialistas consideran investigación mixta por que confluyen positivismo y teoría crítica; dicho de otro modo, es cuantitativo-cualitativa. En ese sentido se matematizarán los resultados de los diagnósticos presuntivo y definitivo y la contrastación de la hipótesis causal que se propone será demostrada mediante su formulación científica y en su aplicación, mediante una encuesta.

Pero, la orientación investigativa, siendo crítico-propositiva responde al esquema:



Leyenda:

Rx : Diagnóstico de la realidad

T : Estudios teóricos o modelos teóricos

P : Propuesta

Rc : Realidad cambiada

1.4.1 Población y Muestra:

Director	-----	01
Docentes	-----	04
Alumnos y Padres de FF.	-----	40

Total, de una población es 46 personas entre alumnos, docentes y padres de familia.

1.4.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

ENCUESTA: Técnica de gran utilidad para el recojo de la información. Su instrumento es el cuestionario y está compuesto por un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Se hará uso de las preguntas abiertas con varias alternativas de respuesta

OBSERVACIÓN: Consiste en el registro sistemático, viable y confiable de comportamiento o conducta manifiesta. Su instrumento de medición es la ficha de observación. Puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias.

FICHAJE: Permite recoger información teórica sobre el problema de investigación que se encuentra en los diferentes escritos. Su instrumento es la ficha.

CUESTIONARIO: Compuesto por un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Se hará uso de las preguntas abiertas con varias alternativas de respuesta.

1.4.4 Análisis de los datos:

Para el análisis de los datos seguiremos los siguientes pasos:

Seriación: Se ordenan los instrumentos de recolección de datos.

Codificación: Se codifican de acuerdo al objeto de estudio. Consiste en darle un número a cada uno de los instrumentos.

Tabulación: Aplicados los instrumentos se procede a realizar la tabulación, empleando la escala numeral. Se tabulará cada uno de los instrumentos aplicados por separado.

Elaboración de cuadros: Los instrumentos tabulados nos permitirán elaborar cuadros o tablas por cada uno de los instrumentos.

Los cuadros o Tablas elaboradas nos permiten realizar un análisis de los datos recogidos y así poder comprobar la hipótesis de estudio planteada.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO SOBRE PLAN ESTRATÉGICO PARA LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Introducción

El liderazgo estratégico es un tema crítico relevante para los líderes escolares que ha sido pasado por alto, especialmente en Australia, en la literatura actual sobre liderazgo educativo. En comparación con otras disciplinas académicas, la estrategia es un campo joven. Sin embargo, la estrategia como campo de investigación ha crecido sustancialmente en alcance e influencia en las últimas décadas (Boyd et al., 2005). Hubo muy pocos estudios empíricos sobre los procesos de liderazgo estratégico o conductas de liderazgo estratégico antes de mediados de la década de 1980 (House y Aditya, 1997). La literatura sobre los procesos a través de los cuales los gerentes toman decisiones estratégicas, y en menor medida el comportamiento de tales gerentes como líderes, ha emergido recientemente (Jackson y Ruderman, 1995).

Lamentablemente, existe solo un pequeño cuerpo de literatura teórica con un consenso débil y bajos niveles de productividad (Boyd et al., 2005). La discusión sobre el liderazgo estratégico es todavía escasa y el dominio del estudio del liderazgo estratégico es relativamente difuso y desconocido (Cheng, 2002). Existe un sesgo en la literatura existente hacia la formulación de estrategias (el análisis del contenido estratégico), mientras que se presta poca atención a la implementación de la estrategia (el análisis del proceso estratégico). El énfasis está en la escritura prescriptiva en el campo, con una falta de preocupación por la descripción, el análisis y la comprensión combinada con la definición y un problema de conceptualización de lo que es estrategia (Pettigrew, 1988).

A pesar de la relativa infancia de la investigación sobre estrategia y acción estratégica, el papel del liderazgo estratégico en las escuelas ha adquirido mayor importancia como resultado de las tendencias internacionales hacia la gestión escolar, el entorno sociopolítico cambiante en el que funcionan las escuelas y el subsiguiente cambio de paradigma en el papel del liderazgo escolar (Eacott, 2006a). Crowther y Limerick (1997) describen estrategias el liderazgo como uno de los cinco enfoques de liderazgo prominentes que han adquirido credibilidad en la teoría y la práctica de la gestión educativa contemporánea. Eacott (2006a) enfatiza que la necesidad de un liderazgo estratégico eficaz en las escuelas es imprescindible para que las escuelas continúen satisfaciendo las necesidades de sus comunidades.

Este documento no es una revisión exhaustiva de la estrategia en educación. Por el contrario, la atención se centra en la evolución, la necesidad y los desafíos futuros del concepto en el liderazgo educativo. Estos se discuten con la esperanza de sugerir nuevas direcciones que impulsarán el campo al explorar cuestiones conceptuales y metodológicas. El argumento sustancial de este trabajo es que nuestro conocimiento de la estrategia en educación es incompleto y confuso porque la mayoría de la investigación y la escritura en este campo han abordado la estrategia desde un conjunto estrecho de fundamentos epistemológicos.

2.1 Definiciones de estrategia

La práctica y el concepto de estrategia tienen muchos significados variados, sin embargo, sigue estando estrechamente relacionado con los modelos de planificación y planificación. Fidler (1996) escribió que la palabra comenzaba a aparecer en la literatura de gestión educativa en la década de 1990, pero no estaba claramente definida y parecía significar poco más que una referencia general a más largo plazo. La palabra "estrategia" ahora se aplica a casi todas las actividades de gestión para agregar un peso retórico engañoso (Beaver, 2000). Esto ha devaluado y

tergiversado el concepto y es perjudicial tanto para la teoría como para la práctica. Además, ha arrojado dudas sobre lo que constituye una estrategia.

Tsiakkios y Pashiardis (2002, p.6) llaman la atención sobre la palabra estrategia y su origen de la palabra griega *strategos*, que significa "un general y el líder del ejército". Podría decirse que esta es la razón por la cual gran parte de la literatura asigna estrategia y desarrollo de estrategias a un individuo dentro de una organización. Por ejemplo, Johnson y Scholes (2003, pp. 147-8) definen un líder estratégico como:

... un individuo sobre el cual el desarrollo de la estrategia y el cambio se consideran dependientes. Son personas identificadas personalmente y que son fundamentales para la estrategia de su organización: su personalidad o reputación puede hacer que otros dejen voluntariamente de lado a tal individuo y vean el desarrollo de la estrategia como su provincia.

Muy pocos académicos en el campo del liderazgo educativo buscan definir el concepto de estrategia. Sigue siendo difícil de alcanzar (Fidler, 2002) y algo abstracto (Ansoff, 1965). Quong et al. (1998) lo describen como uno de los conceptos más frustrantes, paradójicos e incomprensibles en la literatura de liderazgo. Con frecuencia, el término se usa para describir una gama de actividades (Davies, 2004a), pero la mayoría de las veces se relaciona explícitamente con la planificación (Bell, 1998, 2002). Muchas de las preocupaciones definitorias con la estrategia comienzan con su uso en el sector corporativo. Bush (1998) argumenta que las escuelas son demasiado diferentes a las empresas comerciales en la naturaleza de sus negocios para el intercambio directo de conceptos. Kelly (2005) argumenta que los líderes empresariales desarrollan estrategias, mientras que los directores se desarrollan gente. Sin embargo, ha habido algunas discusiones relacionadas con la definición de estrategia dentro del contexto educativo.

Jones (1987, p.9) articuló una necesidad de estrategia en las escuelas a través de "la capacidad de articular un marco o filosofía coherente, un conjunto de objetivos generales que significan algo para los miembros de toda la comunidad escolar". Esta definición alude a una definición más conceptual de estrategia que no está necesariamente vinculada a la planificación escrita. Sin embargo, podría argumentarse que la definición implícitamente implica que la planificación es central para la estrategia.

Sanyal y Martin (1992, p.1) definieron una estrategia como "la determinación de las metas y objetivos básicos a largo plazo de un sistema educativo, la adopción de cursos de acción y la asignación de los recursos necesarios para llevar a cabo estos objetivos". Esta es una definición de nivel sistémico que permanece estrechamente vinculada a la conceptualización original de la estrategia en el sector empresarial.

El-Hout (1994, p.55) dice, "la estrategia es en gran medida un estado mental, una forma de abordar y tomar decisiones importantes de la organización sobre una base diaria". Él agrega, que el pensamiento estratégico "no se trata solo de qué, sino de por qué, no de objetivos, sino de caminos y relaciones, no de listas de control sino de procesos" (El-Hout, 1994, p.61). Esta definición elimina el vínculo directo entre un individuo y un plan del concepto. Desafortunadamente, esta perspicaz definición no fue seguida con ningún trabajo adicional. Fidler (1996, p.1) sugiere que la estrategia se relaciona con "el futuro a largo plazo de una organización", pero luego agregó que fue "planificar un futuro exitoso para su escuela" (Fidler, 1996, p.19). Mientras que originalmente se mantiene abstracto con el constructo, Fidler rápidamente implica el vínculo entre la estrategia y la planificación. Esto efectivamente crea dos aspectos de la estrategia, el primero para hacer con la dirección futura y el segundo con la planificación. Quong et al. (1998, p.10) define la estrategia como "seleccionar un destino, descubrir la mejor manera de llegar allí y luego explicar cómo has llegado". Esta definición de la estrategia comienza a vincular implícitamente la estrategia con el papel de la planificación.

Watson y Crossley (2001, p.187) describen la estrategia desde una perspectiva alternativa, enfatizando que la forma en que la estrategia de la escuela se organiza y opera, refuerza o desafía el significado entre los miembros de la organización. Ellos afirman que:

La estrategia no es neutral ni libre de valores, sino que surge de un cuerpo a cuerpo de intereses creados de la organización, agendas y ambiciones personales, y la utilización del poder. Desde esta perspectiva, la confianza en el concepto como un proceso inherentemente racional y lógico, y un baluarte contra la ambigüedad de la vida organizacional, no solo es problemático sino altamente cuestionable.

Leader (2004) enfatiza que esa estrategia es un medio proactivo en lugar de reactivo de traducir decisiones en acciones. Davies (2003, p.285) afirmó que la estrategia era "un patrón específico de decisiones y medidas adoptadas para alcanzar los objetivos de una organización". Sin embargo, hizo hincapié en que la estrategia y la planificación estratégica no son actividades sinónimas. En 2004, agregó que la estrategia podría consistir en dos subconceptos, uno sobre las grandes dimensiones generales de la organización y otro sobre el mediano y el largo plazo. Sugirió que, en lugar de asociarse con un plan lineal, podría pensarse mejor la estrategia como una perspectiva, como una forma de ver las cosas. Proporciona la plantilla con la que establecer la planificación y las actividades a corto plazo.

Volviendo a las definiciones conceptuales de estrategia, Kettunen (2005) establece que la estrategia implica el movimiento de una organización desde su posición actual, descrita por la misión, hasta una posición futura deseable pero incierta, descrita por la visión.

Simplemente no ha habido acuerdo sobre una definición única de estrategia dentro de la educación. Esto es discutible porque la estrategia

en investigación educativa es multidisciplinaria (Brown, 1997) e interdisciplinaria (Schendel, 1994; Watson, 1997). Este pluralismo inherentemente está sujeto a la crítica que hace poco para fomentar el desarrollo del paradigma. Sin embargo, la estrategia en el contexto de liderazgo educativo es un campo de práctica y aplicación, donde las tendencias de los profesionales lideran el camino y los académicos se quedan para ponerse al día para comprender el contexto en constante cambio. Esto hace que el campo sea improbable que alguna vez se rija por un solo paradigma. Sin embargo, lo que se necesita es una comprensión conceptual y una articulación de las características fundamentales de la estrategia para reorientar la investigación y las prácticas educativas diarias. Mientras que anteriormente (Eacott, 2006a) el autor definió la estrategia como: estrategias de liderazgo y comportamientos relacionados con la iniciación, desarrollo, implementación, monitoreo y evaluación de acciones estratégicas dentro de una institución educativa, teniendo en cuenta el contexto único (pasado, presente y futuro)) y la disponibilidad de recursos, físicos, financieros y humanos.

El pensamiento actual es que la estrategia debe verse como elegir una dirección dentro de un contexto dado, a través del liderazgo, y articular esa dirección a través de prácticas de gestión. Dentro de esta visión, hay muchos elementos de estrategia, algunos bajo la dimensión de liderazgo y otros la dimensión de gestión. El trabajo puede asignarse a liderazgo estratégico o gestión estratégica, o a ambos.

Identificar las características clave de la estrategia como un concepto administrativo educativo elimina la necesidad de una definición de trabajo prescriptiva de "¿qué es estrategia?". Este es un paso esencial para abordar el malentendido de la estrategia y la crítica del concepto como una construcción de liderazgo educativo.

2.2 La evolución de la estrategia

El desarrollo del concepto de estrategia como una herramienta explícita para dirigir y gestionar una organización educativa tiene un origen reciente tanto en la teoría como en la práctica (Eacott, en prensa). Para entender por qué este origen es tan reciente, es necesario examinar la escuela y el sistema escolar como organizaciones.

Las escuelas son instituciones grandes y formales, establecidas por departamentos gubernamentales, instituciones tales como iglesias o cuerpos formalmente incorporados de ciudadanos privados con un interés en una forma de educación (Vick, 2002). Muchos sistemas escolares se han convertido en burocracias altamente centralizadas (Gamage, 1993) con frecuencia en sindicatos de docentes con una mentalidad tradicional de que la mejor forma de dirigir la educación es desde el centro (Dimmock, 1995). Sin embargo, los esfuerzos de reestructuración administrativa educativa en las últimas dos décadas parecen ser parte de un intento de hacer que la gestión de las escuelas sea más eficiente, responsable y receptiva a las políticas gubernamentales al introducir enfoques de gestión empresarial del sector empresarial, delegando responsabilidades a las regiones y escuelas y poniendo mayor énfasis en los resultados educativos (Harman, 1991). Los gobiernos y los departamentos de educación ahora esperan que los directores de las escuelas posean un conocimiento práctico de la gestión del cambio, el espíritu empresarial en la adquisición de recursos y los estándares comerciales en la responsabilidad escolar (Dempster y Logan, 1998).

La estrategia comenzó a aparecer en la literatura de administración educativa en la década de 1980. Sin embargo, hubo muy poco antes de 1988 (Fidler, 1989) cuando el Reino Unido pasó la Ley de Reforma Educativa, que obliga a todas las escuelas a tener un plan de desarrollo. En una revisión reciente de la literatura sobre estrategia en educación, Eacott (en prensa) encontró que el 90 por ciento de la literatura surgió

después de esta fecha y más del 60 por ciento de las obras se originaron en el Reino Unido. Este cambio legislativo en el Reino Unido dio lugar a una voluminosa literatura para el académico y profesional sobre "cómo" crear un plan de desarrollo. Durante este período de mayor interés (1988-2000), hubo muchos estudios realizados por distinguidos académicos de gestión educativa, sin embargo, el enfoque se hizo muy estrecho, principalmente en el proceso de planificación, excluyendo otros aspectos de la estrategia. La palabra "estrategia" desarrolló tantos significados que se degradaron y se usaron en exceso (Beaver, 2000). Una gran proporción del trabajo que afirma ser "estratégico" de hecho representaba áreas tácticas y medios para asegurar la eficacia operativa (Drejer, 2004). La planificación y programación de las actividades complementarias parece haber surgido como "la totalidad" de la estrategia (Mintzberg, 1994). Bell (1998) argumentó que "estrategia" y "planificación" se convirtieron en sinónimos. Practicantes, consultores y académicos aplican el término "estrategia" a casi todas las actividades de gestión. Franklin (1998, p. 313) observó:

La palabra estrategia se compra al amparo de la oscuridad cuando los escritores y oradores, teóricos y gerentes buscan una palabra más impresionante que "importante". La idea de los objetivos estratégicos suena mucho más impresionante que la idea de los objetivos comerciales por sí mismos. La idea de una política comercial suena de segunda mano a la idea de una estrategia comercial. La idea de la estrategia y su uso común ha reificado el término para que ningún erudito o administrador que se precie se abstenga de involucrarse en la estrategia a otros asuntos aparentemente más mundanos.

Los académicos perspicaces se dieron cuenta de que muchos de los conceptos y herramientas analíticas utilizadas durante los años formativos de la estrategia en la investigación educativa (1988-2000) no eran suficientes. Sin embargo, reconocer que hay una necesidad de un nuevo paradigma es un primer paso crítico, pero encontrar uno que se adapte a las necesidades emergentes es una tarea tediosa. En un

número especial de 2004 de *School Leadership and Management* editado por B. Davies, destacados académicos como B. Davies, Dimmock, Walker, Caldwell, Leithwood y Fullan, entre otros, exploraron la estrategia desde perspectivas alternativas. Este tema resaltó la necesidad de que tanto los académicos como los profesionales consideren la estrategia como algo más que la búsqueda de un plan. Dimmock y Walker (2004) criticaron la investigación de estrategia contemporánea por su tendencia a conectar el pensamiento estratégico con la planificación de mejoras; la atención indebida y el enfoque que actualmente se le da a los indicadores y criterios como motores de la estrategia y el pensamiento estratégico; la tendencia de la literatura reciente sobre estrategia a descuidar la relevancia del contexto cultural de cada escuela.

El cambio de pensamiento continuó con el Colegio Nacional de Liderazgo Escolar (NCSL) en el proyecto financiado por el Reino Unido *Success and Sustainability: Developing the Strategically Focused School* (2005) coordinado por B. Davies, BJ Davies y Ellison. A través de este proyecto y publicaciones relacionadas (Davies, 2003, 2004a, b, 2006, Davies y Davies, 2004, 2006), desarrollaron un marco integral para la estrategia en las escuelas que comprende procesos estratégicos, enfoques y liderazgo. Produjo una serie de características de comportamiento que muestran los líderes estratégicos efectivos. El centro de estos hallazgos fue la idea de que el liderazgo estratégico no es una teoría nueva, sino un elemento de todas las teorías de liderazgo y gestión educativa (Davies y Davies, 2006). La estrategia como concepto era una dimensión de todas las posiciones teóricas.

En contraste con esta emergente escuela de pensamiento sobre la estrategia en educación, desarrollada a través de la investigación educativa, es una reaparición de modelos desarrollados en la empresa. Numerosos artículos (Bell, 2003; Bishop y Limerick, 2006; Davies y Coates, 2005; Kettunen, 2005) han explorado la aplicación de conceptos y herramientas analíticas del sector corporativo, como *Balanced*

Scorecard o Triple Bottom Line. En este aspecto, la estrategia en educación se encuentra en un "estado pre-paradigmático" (Kuhn, 1970, p.10) donde las escuelas de pensamiento, metodología y soluciones rivales se ofrecen a investigadores y profesionales (Franklin, 1998). Al ubicar el conjunto de conocimientos en un contexto histórico, se pueden sacar varias conclusiones útiles (Mercer, 2001; Milliken, 2001). Uno de los principales factores a emerger es una mejor comprensión de por qué se han utilizado métodos de investigación específicos para comprender un problema. Una mentalidad central en el campo de la administración educativa ha sido la búsqueda de la esencia del liderazgo, un conjunto distintivo de características que poseen los líderes efectivos (Evers y Lakomski, 1996, 2000) y esto ha dado forma a nuestra comprensión de la estrategia en educación. Las personas y los fenómenos sociales son más complicados de lo que permiten nuestros modelos simples o las teorías (Waite, 2002) y el conocimiento del liderazgo moldeado por situaciones prácticas (Evers y Lakomski, 2001) han colocado la especialización de la estrategia en educación en un estado intelectual confusión.

2.2.1 La necesidad de estrategia

Griffiths (1985) ha expresado su preocupación con respecto a la adopción incuestionable de términos del mundo corporativo en la administración educativa. Thomas (2006) también advierte sobre la seducción de la jerga de otros lugares en el campo del liderazgo educativo. Kelly (2005) critica el papel de la estrategia en la educación y Bell (1998, 2002) se opone firmemente a los procesos actuales de planificación estratégica en educación. Otros han cuestionado la capacidad de la estrategia para satisfacer las necesidades de las organizaciones educativas (Bell y Chan, 2005; Mulford, 1994; Rice y Schneider, 1994), mientras que Forde et al. (2000) consideran que es una característica sobrevalorada de un buen liderazgo.

Común a estas críticas de estrategia, gestión estratégica y liderazgo estratégico, está el argumento central de que las escuelas tratan sobre el aprendizaje y la enseñanza, no la gestión corporativa, y que los modelos corporativos quitan la atención de los líderes del liderazgo instruccional. Esta suposición central es conceptualmente fuera de lugar. Las escuelas son tradicionalmente vistas como organizaciones sub-dirigidas y sub-administradas caracterizadas por su negocio principal de enseñanza y aprendizaje (Bain, 2000, Dimmock, 2000; Dimmock y Walker, 2004; Weick, 1976). Mientras que el liderazgo educativo y / o el liderazgo pedagógico (MacNeill y Cavanagh, 2006) siguen siendo el negocio principal de los líderes escolares, la estrategia es el mecanismo para alinear todos los aspectos de las operaciones de la escuela en la búsqueda de un objetivo común. Por lo tanto, los dos roles son interdependientes.

La visión tradicional de las organizaciones y la estrategia es ver a la organización como la máquina que convierte los recursos en productos, y la estrategia como el instrumento para posicionar la organización focal en la industria y el mercado (Løwendahl y Revang, 1998). Lamentablemente, el líder educativo autodidacta o incluso la enseñanza de estrategia dentro de la academia y a través de consultores es generalmente desde una perspectiva mecanicista o lo que Levacic y Glover (1997, 1998) denominan enfoque "técnico-racional". Este enfoque presenta una estrategia para los líderes escolares como una búsqueda mecanicista para la producción de un plan. El supuesto subyacente de la estrategia y el líder estratégico de las escuelas se consideran como "racionalidad estratégica" (Finkelstein y Hambrick, 1996, p 337). El paradigma de racionalidad es la base de las teorías sobre planificación, formulación de políticas públicas, microeconomía, aprendizaje organizacional e incluso teoría de contingencia (Scheerens, 1997). Desde esta perspectiva, la tarea del líder es identificar oportunidades y problemas tecnoeconómicos, buscar sistemáticamente alternativas y tomar decisiones que maximicen el rendimiento de la organización. Esta perspectiva forma la base de los criterios a partir de los cuales se

evalúan los planes de desarrollo escolar en el Reino Unido durante la inspección (Broadhead et al., 1996; Cuckle et al., 1998a, b; Cuckle y Broadhead, 2003).

Esta visión de la estrategia es extremadamente estrecha y conceptualmente defectuosa. En la mayoría de las organizaciones, gran parte del tiempo y la atención del gerente se da a los esfuerzos diseñados para hacer que las operaciones diarias sean lo más eficientes posible. La razón principal dada para esto es que las ineficiencias en las operaciones diarias tienen un impacto negativo en el desempeño de la organización. Sin embargo, las organizaciones dependen mucho más para su éxito y supervivencia a largo plazo de las mejoras en su efectividad (es decir, en qué tan bien se relacionan con sus entornos) que en las mejoras en su eficiencia (Hofer y Schendel, 1978). Drucker (1954) afirmó que es más importante hacer las cosas correctas (mejorar la efectividad) que hacer las cosas bien (mejorar la eficiencia). Esto sugiere que una organización que hace las cosas bien mal (es decir, es efectiva pero no eficiente), puede o hacer funcionar a la organización haciendo las cosas incorrectas correctas (es decir, son eficientes pero no efectivas). Esto sirve como la necesidad imperiosa de estrategia dentro de una organización educativa.

La estrategia es la clave para alinear todos los procesos de gestión escolar (Fidler, 1989). A través de una estrategia efectiva, el líder educativo puede alinear deliberada y deliberadamente la estructura organizacional con el trabajo de las personas dentro de la organización en consideración del desempeño organizacional. Se centra en la creación de significado y propósito para la organización (House y Aditya, 1997) y proporciona un marco analítico para orientar la práctica gerencial (El-Hout, 1994). La estrategia es la vía para escapar del enfoque ad hoc, fragmentado y poco sistemático de la gestión institucional adoptado por los líderes menos efectivos.

2.3 Perspectivas teóricas

Hasta la década de 1990, la investigación de planificación estratégica se basó en la perspectiva del diseño racional, que describe la planificación estratégica como un "proceso deliberado, lineal y racional" (Brews & Hunt, 1999: 891; véase también Chaffee, 1985). Esta visión a menudo se combina con la teoría de contingencia (por ejemplo, Brews & Hunt, 1999; Chaffee, 1985; Hofer y Schendel, 1978) y la teoría del comportamiento como base para analizar las influencias de las condiciones internas / externas y el comportamiento humano, respectivamente, planificación (Mitroff, Barabba, & Kilmann, 1977; Wu, 1981). Las ventajas prácticas de los modelos racionales de planificación radican en los enfoques claros, comprensibles y sistemáticos para formular la estrategia. Sin embargo, los enfoques del diseño racional adolecen de una serie de deficiencias resumidas por Mintzberg (1994b, 1994d) como la falacia de la predefinición, la falacia del desapego y la falacia de la formalización.

Además de las visiones del comportamiento sobre temas de resolución estratégica de problemas y modelos de planificación, la teoría de contingencia domina la investigación de planificación estratégica hasta los años noventa. El dominio del pensamiento de contingencia y la falta de otra teoría sustantiva se enfatizan por el hecho de que muchos autores no hacen explícita la base teórica de sus argumentos. La codificación de los artículos para esta revisión reveló que muchas obras dan por hecho un marco de contingencia en el contexto de la investigación de planificación. Relativamente pocos autores se basan explícitamente en otras teorías para conceptualizar su investigación (por ejemplo, Powell, 1992).

En resumen, la investigación de planificación estratégica entre 1980 y principios de los 90 parece estar dominada por la evaluación de los efectos de la planificación estratégica sobre los resultados organizativos distales, principalmente medidas de desempeño organizacional, y preguntas sobre cómo diseñar sistemas de planificación estratégica

dados los aspectos ambientales y / u organizativos específicos contingencias

2.3.1 Una nueva era en la investigación de planificación estratégica

El número de estudios de planificación estratégica publicados anualmente en revistas como *Academy of Management Journal*, *Management Science* y *Strategic Management Journal*, donde había estado apareciendo gran parte de la investigación, se cae después a principios de la década de 1990 (Whittington & Cailluet, 2008). Pero interpretar este declive como el final del interés práctico o académico en la planificación sería engañoso. La planificación estratégica sigue siendo una de las herramientas estratégicas más dominantes y ampliamente utilizadas en los negocios (Rigby, 2001; Rigby y Bilodeau, 2011).

Después del discurso de Mintzberg sobre las falacias de la planificación estratégica, tuvo lugar una reorientación en la investigación, trayendo nuevas perspectivas y suposiciones y lanzando una nueva era. Teniendo en cuenta las falacias de Mintzberg, los investigadores redefinieron las suposiciones subyacentes sobre el proceso de formación de estrategias y las integraron en su investigación sobre planificación estratégica. En consecuencia, las conceptualizaciones de la planificación estratégica evolucionaron desde su fundamentación original en un proceso racional y centralizado hacia modelos de proceso más realistas y socializados, incluidos aquellos que ponen en primer plano la emergencia, las fuerzas evolutivas y la estrategia como práctica social (p. Ej., Andersen, 2004; beca, 2003; Jarzabkowski y Balogun, 2009).

En un artículo temprano e influyente, por ejemplo, Mintzberg y Waters (1985) argumentaron que no todas las estrategias son el resultado de intenciones deliberadas desarrolladas como planificación estratégica. Las estrategias realizadas -el patrón real de decisiones y acciones en el tiempo- no solo son el resultado de una planificación deliberada, sino

que también están influenciadas por fuerzas emergentes, es decir, las decisiones y acciones que surgen dentro de una organización que contribuyen al patrón pero que no se anticipan en el plan. Es importante destacar que los altos directivos se identifican con el plan deliberado, mientras que los gerentes de nivel medio y operativo son las fuentes de la influencia emergente.

La influencia de esta descripción emergente es visible al menos de dos maneras. En primer lugar, el reconocimiento de la estrategia emergente ha producido un enfoque en la participación de otros actores de la organización, como los mandos intermedios, en el proceso de planificación estratégica y, por lo tanto, su papel e influencia en la formación de la estrategia. En segundo lugar, se ha producido una reorientación hacia la planificación estratégica como herramienta para integrar capas jerárquicas y coordinar fuentes de estrategia centralizadas y periféricas (Andersen, 2004; Jarzabkowski y Balogun, 2009; Ketokivi y Castañer, 2004; Regné, 2003).

2.3.2 Perspectivas de la planificación estratégica

Integración, coordinación y comunicación como resultados de planificación próximos. Consistente con una visión que abarca una amplia participación, las investigaciones recientes desvían la atención de la toma de decisiones racional de arriba hacia abajo al papel del sistema de planificación como un dispositivo comunicativo e integrador y un mecanismo coordinador clave para la para la toma de decisiones estratégicas (Andersen, 2004; Grant, 2003; Jarzabkowski & Balogun, 2009; Spee & Jarzabkowski, 2011). fundamentada en la visión emergente de Mintzberg, la investigación de planificación estratégica también se aleja de la naturaleza prescriptiva de los modelos de escuelas de diseño y se centra, por ejemplo, en las "interacciones sociales y políticas sobre la creación de estrategias" (Jarzabkowski & Balogun, 2009: 1258). El propósito de tal investigación es entender la estrategia como un logro social y las microactividades subyacentes

asociadas con esta práctica (Jarzabkowski, 2005; gram. Johnson et al., 2003).

Los académicos buscan ver más allá del proceso de planificación y centrarse en lo que realmente hacen los actores involucrados en la planificación estratégica (por ejemplo, Johnson, Langley, Melin y Whittington, 2007; Ketokivi y Castañer, 2004; Wooldridge y Floyd, 1990). En consecuencia, no solo se analiza la planificación estratégica como un proceso formal y burocrático, sino que los académicos también la estudian a medida que se desarrolla a través de las acciones e interacciones de los actores en toda la organización. La pregunta principal ya no es si "tener" un sistema formal de planificación estratégica es eficiente o efectivo para una organización. Más bien, los investigadores ahora se centran en cómo los miembros de la organización promulgan la planificación estratégica, es decir, qué hace realmente la gente durante los episodios de planificación y cómo la planificación estratégica puede ayudar a lograr la estrategia integrada y la coordinación estratégica (por ejemplo, Jarzabkowski, 2003; Spee & Jarzabkowski, 2011; Whittington, 2006).

Cambio estratégico y adaptación como resultados distales. Los estudios demuestran que la planificación estratégica contribuye tanto a la estabilidad como a los cambios (Grant, 2003). Jarzabkowski (2003), por ejemplo, demuestra que las prácticas de planificación estratégica pueden llevar a la continuidad estratégica en algunos casos, pero cuando la planificación produce una reinterpretación significativa de las circunstancias estratégicas, el cambio organizacional es un resultado probable. Aunque la planificación estratégica a veces se asocia con la inflexibilidad (Hamel, 1996), los estudios más recientes sugieren que la planificación ofrece un marco para la adaptación, permitiendo una estrategia descentralizada y brindando orientación para un desarrollo flexible (Andersen, 2004; Grant, 2003; Regnér , 2003). El logro de la adaptación estratégica parece depender de qué actores están

involucrados en la planificación estratégica y cómo se implementa dicha participación.

3.3.3 Actores en la Planificación Estratégica

Vemos tres tendencias clave en investigaciones recientes sobre el papel de los actores en la planificación estratégica. En primer lugar, desde la década de 1990, el campo se ha alejado de la visión simplista del pensamiento estratégico que es competencia de la alta dirección y la implementación queda como responsabilidad del resto de la organización (Mintzberg, 1994c, 1994d). En cambio, los académicos toman en cuenta una diversidad de actores en la planificación estratégica. En segundo lugar, como parte de una descentralización general de las responsabilidades estratégicas, la investigación ha identificado un cambio de rol y nuevas responsabilidades para los actores de nivel medio y bajo. Se considera que tanto la calidad de las decisiones como la eficiencia de la implementación se benefician de una planificación más descentralizada (por ejemplo, Andersen, 2004; subvención, 2003). En tercer lugar, la investigación se ha apartado de preguntas como "¿cómo impiden los miembros de la organización planificar?" (Por ejemplo, lyles & lenz, 1982) a preguntas como "¿cómo contribuyen los miembros de la organización a la planificación y cómo pueden integrarse?" (Por ejemplo, Frentzel, Bryson, y Crosby, 2000; Nordqvist y Melin, 2008).

Ampliar la perspectiva del actor: los mandos intermedios como modeladores de estrategia. Se ha prestado especial atención al papel de los mandos intermedios en la planificación estratégica (Jarzabkowski y Balogun, 2009; Ketokivi & Castañer, 2004; Spee & Jarzabkowski, 2011; Wooldridge & Floyd, 1990; Wooldridge, Schmid y Floyd, 2008). Wooldridge et al. (2008) especifican un número de posiciones potenciales clasificadas como gerentes intermedios, incluyendo jefes de división y departamentos funcionales y líderes de proyectos de desarrollo e iniciativas estratégicas. En estas funciones, se vuelven fundamentales para el éxito del proceso de desarrollo de la estrategia

(Balogun y Johnson, 2004; Burgelman, 1991; Floyd y Wooldridge, 1996).

El argumento para la importancia de los gerentes intermedios en la planificación comienza con la observación de que "lo que hace que los gerentes intermedios sean únicos es su acceso a la alta gerencia junto con su conocimiento de las operaciones" (Wooldridge et al., 2008). Por lo tanto, están en condiciones de canalizar información importante sobre mercados, tecnologías y competidores desde niveles operativos al proceso de planificación e influir directamente en la disposición y capacidad de sus subordinados para implementar los objetivos del plan. En contraste con la suposición de que su rol reside exclusivamente en la implementación, Wooldridge y Floyd (1990) encontraron que la participación de los mandos medios en las actividades de formulación, como la formación de objetivos y la generación alternativa, en realidad mejoró el desempeño organizacional.

Cambiando roles y responsabilidades. Uno de los hallazgos clave en la investigación de planificación reciente se relaciona con la función cambiante de los departamentos de planificación estratégica y otros actores estratégicos. Grant (2003) concluye que en lugar de hacer la planificación, los departamentos de planificación corporativa funcionan ahora como un recurso de apoyo para los esfuerzos de planificación facilitando la comunicación en toda la organización, entregando apoyo técnico y administrativo, y actuando como consultores internos para la planificación ocupaciones. Esta tendencia es confirmada por una serie de estudios relacionados que destacan igualmente el cambio de responsabilidad hacia los mandos intermedios y las unidades de negocios y los nuevos roles del personal de planificación (Alexander, 1995; Bonn & Christodoulou, 1996; Houlden, 1995; Ocasio & Joseph, 2008; Taylor, 1997; Wilson, 1994). Sin embargo, esto no significa que haya disminuido la importancia de los directores de operaciones o los departamentos centrales de planificación estratégica. La participación de la alta gerencia a menudo se cita como un factor de éxito clave (por

ejemplo, Ocasio & Joseph, 2008). Los planificadores estratégicos realizan tareas especializadas relacionadas con la planificación y coordinan el proceso de planificación general, manteniendo el proceso vivo en la organización y asegurando un grado de flexibilidad en el proceso formal (por ejemplo, Huntsman, 1994). Además, funcionan como promotores del pensamiento estratégico y desarrolladores de habilidades estratégicas (Alexander, 1995; Grant, 2003; Mintzberg, 1994a).

3.3.4 Prácticas de planificación estratégica

Equilibrio entre formalidad y flexibilidad. El interés de la investigación en la formalidad de la planificación y los conceptos relacionados, como la intensidad de planificación y la sofisticación, continúa siendo visible (por ejemplo, Berry, 1998, Boyd & Reuning-elliott, 1998, Hopkins & Hopkins, 1997). Estos estudios están orientados a informar debates sobre la relación entre la planificación formal y el desempeño organizacional que dominaron la década anterior de investigación de planificación. Por ejemplo, al evaluar el papel de la planificación formal en el desempeño organizacional, los académicos examinan si las organizaciones tienen elementos de planificación específicos y actividades en marcha, como una misión y visión, objetivos estratégicos, herramientas analíticas, etc. (por ejemplo, Boyd & Reuning- Elliott, 1998). Más que si tales actividades son formalizadas, las investigaciones recientes cambian el enfoque a descripciones detalladas de cómo se realizan exactamente estas actividades. El objetivo es generar una imagen más completa de los mecanismos que vinculan la planificación con los resultados organizacionales.

Con el cambio estratégico y la adaptación como resultados importantes, los autores recientes han estudiado cómo los procesos de planificación están diseñados para la flexibilidad. Algunos autores critican la formalidad en la planificación como un impedimento para la flexibilidad (por ejemplo, Andersen, 2004), mientras que otros se enfocan en identificar un nivel apropiado de formalidad como un medio de orquestar

la creación de una estrategia flexible. Grant (2003), por ejemplo, resalta el hecho de que los sistemas de planificación proporcionan un mecanismo para coordinar la elaboración de estrategias descentralizadas dentro de estructuras corporativas complejas.

La necesidad de flexibilidad en los sistemas de planificación puede estar aumentando la formalidad en algunos aspectos (por ejemplo, diferentes enfoques de pronóstico, conectando la dirección general con la acción concreta) mientras reduce la formalidad en otros (por ejemplo, permitiendo discusiones abiertas). la mayor flexibilidad también se asocia con horizontes temporales de planificación más cortos e incorpora una variedad de objetivos de rendimiento, incluidos los financieros, pero también los hitos ambientales, operativos y estratégicos (Barringer & Bluedorn, 1999; subvención, 2003). Estas descripciones contrastan fuertemente con los primeros estudios, donde se hizo hincapié en las técnicas formales y las predicciones a largo plazo (por ejemplo, Moses, 1975, Naylor y Tapon, 1982, Walters, Mangold y Harán, 1976).

La planificación estratégica puede verse, por lo tanto, como un antecedente de adaptación, en forma de comportamiento empresarial (por ejemplo, Barringer y Bluedorn, 1999), pero el diseño de los procesos de planificación estratégica importa con respecto a si la adaptación sigue. La relación entre la planificación estratégica y el pensamiento estratégico ha enmarcado este debate. Los dos constructos se pueden ver como procesos de aprendizaje interrelacionados que refuerzan (Heracleous, 1998; Wilson, 1994). Si la planificación estratégica es para permitir la adaptación, de acuerdo con un argumento, debe diseñarse para fomentar y coordinar ideas estratégicas en lugar de obligar a análisis particulares en apoyo de decisiones estratégicas predeterminadas (Andersen, 2000; Mankins y Steele, 2006; Mintzberg, 1994a).

Participación. La participación se describe en dos dimensiones: el grado de implicación (dimensión cuantitativa) y el grado real de influencia en las decisiones estratégicas (dimensión cualitativa) (Andersen, 2004; Gerbing et al., 1994; Vila y Canales, 2008). La participación parece ser crucial para generar consenso estratégico entre una diversidad más amplia de gerentes que participan en la elaboración de estrategias. Ketokivi y Castañer (2004), por ejemplo, demuestran el papel de los mandos medios en la planificación estratégica, concluyendo que la participación y la comunicación en la planificación estratégica reducen el sesgo de posición y mejoran la convergencia de objetivos. Jarzabkowski y Balogun (2009) amplían estos conocimientos al explorar más a fondo la participación de los mandos medios y analizar los procesos implicados en la planificación integrativa. Estos autores analizan cómo surgen "cuestiones de poder, interés y percepciones de integración y se resuelven a través de las negociaciones y compromisos que ocurren cuando los actores interactúan sobre el plan" (Jarzabkowski & Balogun, 2009). En una línea similar, Spee y Jarzabkowski (2011) estudian el desarrollo de un plan estratégico como un proceso comunicativo que se centra en la relación iterativa y recursiva de la conversación y el texto y las consecuencias para el poder dentro de las organizaciones.

3.3.5 Planificación como capacidad dinámica

Ya hemos avanzado en el papel de la planificación estratégica como una capacidad (Brews & hunt, 1999; Ramanujam & Venkatraman, 1987). A medida que una organización mejora su capacidad de planificación estratégica, existe la posibilidad de convertir el proceso hacia el desarrollo de nuevas capacidades operativas y, por lo tanto, hacia la capacidad dinámica (Eisenhardt y Martin, 2000). Sin embargo, si la capacidad dinámica se posiciona como un resultado, el proceso de planificación se reinterpreta como una forma de aprender y mejorar las habilidades (Alexander, 1995; Houlden, 1995). Teece (2007) describe el proceso como oportunidades de detección y aprovechamiento.

Caracterizar los procesos de planificación estratégica como un recurso y una fuente potencial de ventaja competitiva significa un cambio dramático lejos de la suposición de un proceso de planificación óptimo y de "talla única". Por el contrario, desde una perspectiva dinámica, los procesos de planificación deben adaptarse a las condiciones específicas que enfrentan las organizaciones (Campbell, 1999, Jennings, 2000, Ocasio y Joseph, 2008). Campbell (1999) enfatiza la necesidad de dar cuenta de la singularidad de las organizaciones e identifica los intentos de evaluación comparativa como una fuente de fracaso. Ocasio y Joseph (2008) ilustran cómo se desarrollan los procesos de planificación al describir la evolución de la planificación en General Electric. De manera similar, Jennings (2000) ilustra tales procesos evolutivos en una compañía de energía. El documento identifica los factores de éxito, "incluyendo el compromiso de la organización con la planificación y la integración de los resultados de la planificación en otros procesos organizacionales, tales como planificación de recursos humanos, presupuestos y sistemas de revisión y recompensa" (Jennings, 2000: 216-217).

3.3.6 La praxis de la planificación estratégica

Si bien los enfoques tradicionales analizan los pasos secuenciales implicados en el proceso de formulación deliberada de estrategias (por ejemplo, formación de objetivos, generación alternativa, elección), más recientemente, los académicos se han centrado en las actividades reales de los participantes y cómo interactúan con estas actividades. Este enfoque aborda preguntas sobre el papel que desempeña la planificación formal en diferentes tipos de organizaciones; qué herramientas se usan en los procesos de planificación; cómo se aplican; cómo se organizan episodios de planificación específicos, como talleres de estrategia; cómo los participantes interactúan en estos episodios; cómo se generan los planes estratégicos; y lo que se especifica en el

contenido de estos planes (Giraudeau, 2008; Shaw, Brown y Bromiley, 1998; Spee & Jarzabkowski, 2011).

El papel de la planificación para organizaciones específicas (tipos de). Los estudios recientes que se refieren a la praxis de la planificación estratégica y describen las actividades reales en los procesos de planificación continúan en cierta medida los estudios de planificación descriptiva que datan de la década de 1970 y antes (Emshoff, 1978). Dado que los contextos comerciales han cambiado y las organizaciones modernas se enfrentan a nuevos desafíos, los estudios descriptivos desempeñan un papel importante al explorar cómo planean los tipos específicos de organizaciones contemporáneas. Normalmente, dicha investigación examina una organización específica o una categoría específica de organizaciones que representan contextos nacionales (por ejemplo, Koufopoulos y Morgan, 1994) o contextos empresariales específicos (por ejemplo, King, 2008). Algunos estudios se concentran en las organizaciones del sector público (Frentzel et al., 2000; Nosowski, 1994) o en entornos institucionales específicos, como los entornos regulados (Kukalis & Jungemann, 1995). Además, las pequeñas y medianas empresas (PYMES) han recibido una atención considerable como una importante categoría de empresas (Berry, 1998; Eddleston, Kellermanns, y Sarathy, 2008; Peel & Bridge, 1998) para caracterizar procesos de planificación, como tienen grandes empresas multinacionales (subvención, 2003; Ocasio & Joseph, 2008). Otros estudios han buscado, o probado, variables de contingencia en la praxis real de la planificación, incluidas empresas (Wilson, 1994), nación (Herbert, 1999) o culturas específicas de la industria (B. King, 2008).

Herramientas en uso. Con los cambios fundamentales en los entornos de las organizaciones que han tenido lugar desde la cima de la investigación de planificación estratégica en la década de 1980, es relevante explorar herramientas analíticas más contemporáneas empleadas durante los procesos de planificación. Las investigaciones recientes muestran que se han producido cambios en el tipo de

herramientas utilizadas, así como en las combinaciones de herramientas que se aplican para la planificación estratégica. Para estar a la altura de los contextos empresariales modernos caracterizados por una alta competitividad y rápidos desarrollos tecnológicos, las organizaciones confían en herramientas de planificación más sofisticadas y tienden a combinar diferentes métodos en lugar de enfocarse en una técnica específica (por ejemplo, Wilson, 1994). Los métodos de presupuestario de capital, que han ganado una atención considerable en el pasado (Guerard et al., 1990; Naylor y Tapon, 1982), continuaron siendo una de las categorías importantes de herramientas aún utilizadas en la década de 1990 (Peel y Bridge, 1998). Otras herramientas y técnicas que las organizaciones suelen utilizar incluyen análisis de escenarios, análisis de Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas (FODA), el análisis de factores de éxito internos y el análisis de competidores y partes interesadas y métodos cognitivos más nuevos, como el mapeo cognitivo (Glaister y Falshaw, 1999; Frentzel et al., 2000; Wilson, 1994).

Planes estratégicos. Los planes estratégicos como resultados de los procesos de planificación estratégica se han conceptualizado como herramientas utilizadas para negociar y dar sentido a la estrategia. Desde esta perspectiva, los planes representan artefactos materiales instrumentalizados por los actores para facilitar la participación en el proceso estratégico y posicionar sus intereses en la estrategia de la organización (Jarzabkowski & Balogun, 2009; Spee & Jarzabkowski, 2011). Los teóricos críticos argumentan que los planes pueden usarse más por razones simbólicas y que el proceso tiene poco que ver con la explotación real de las herramientas estratégicas en beneficio de la organización. A menudo, argumentan estos observadores, los planes se preparan y se presentan a la alta gerencia de forma rutinaria, lo que deja poco espacio para discusiones estratégicas reales. Los planes en tales presentaciones rara vez se usan en realidad para guiar las acciones cotidianas (Campbell, 1999; Mankins y Steele, 2006).

Idealmente, los planes estratégicos representan herramientas para manifestar y comunicar estrategias y controlar su implementación

(Mintzberg, 1994c, 1994d). Sin embargo, para cumplir con esta promesa, los planes deberían ser más que "simples listas de 'cosas buenas que hacer'. . . pero [fallando] para explicar la lógica o el razonamiento de ganar en el mercado "(Shaw et al., 1998). La comprensión y el compromiso con la estrategia por parte de los miembros de la organización están influenciados por la forma en que se diseñan y presentan los planes. Shaw et al. (1998) enfatizan que la estrategia de empaquetamiento en narrativas y contar historias en lugar de enlistar viñetas aumenta la eficiencia de los planes estratégicos. La forma en que se escriben los planes, incluidas las representaciones visuales y textuales de la estrategia, parece marcar una diferencia en cómo se perciben estos planes y qué comportamientos desencadenan, desde ignorar los planes hasta la innovación estratégica y la implementación de una estrategia sincera (Eppler y Platts , 2009; girardeau, 2008; Shaw et al., 1998).

3.4 Perspectivas teóricas de la Planificación estratégica

La diversidad de temas y focos de investigación desde mediados de la década de 1990 contribuye a una variedad más amplia de perspectivas teóricas que las observadas antes de 1994, lo que se suma a los enfoques de contingencia y el pensamiento escolar de diseño racional de investigaciones anteriores. En comparación con otros dominios, sin embargo, la investigación de planificación estratégica no se ha destacado por su teoría rigurosa. la evidencia de tal falta de teoría se identificó en C. Miller y Cardinal (1994):

Dos décadas de investigación empírica no han producido un apoyo constante para. . . (la relación planificación-desempeño). Además, los modelos de contingencia desarrollados por los proponentes de la planificación para dar cuenta de los resultados incoherentes de la planificación-desempeño informados por investigaciones

previas han sido prácticamente ignorados en el trabajo empírico y, por lo tanto, se desconoce su valor. (p.1650)

Aunque los autores no lo dijeron, esta falta de coherencia es un marcador claro de fundamentos teóricos débiles (Weick, 1989). Desde 1994, sin embargo, ha habido desarrollos alentadores con respecto al uso y desarrollo de la teoría.

De hecho, una importante excepción a la falta de teoría es la que surge de la perspectiva de la estrategia como práctica. Hay una serie de teorías basadas en la práctica de la sociología que están comenzando a enriquecer la discusión académica sobre la planificación (para una descripción general de la diversidad de teorías bajo la etiqueta basada en la práctica, ver Whittington & Vaara, 2012). Ya hemos revisado los estudios de planificación que emplean esta perspectiva y volveremos a este dominio teórico en la discusión de futuras investigaciones. Las otras perspectivas teóricas con creciente importancia en la investigación de planificación estratégica se basan en recursos y capacidades (Brews & hunt, 1999). Aunque relativamente pocos estudios han adoptado una visión basada en los recursos de la planificación estratégica (para una excepción, ver Powell, 1992), esta línea de investigación es potencialmente importante. Ofrece una forma teóricamente fundamentada de conectar la planificación estratégica con la ventaja competitiva y otros resultados económicos.

En parte porque la teoría ha estado ausente en demasiadas investigaciones de planificación estratégica históricamente, y en parte porque hay mucho potencial en este campo, el uso y desarrollo de la teoría se convierte en un tema general en nuestra crítica y discusión del futuro. investigación. Argumentamos que las respuestas a problemas no resueltos dentro de las corrientes de investigación existentes y el desarrollo de nuevas e interesantes preguntas se vuelven más tratables y acumulables si la investigación se basa en la teoría.

3.4.1 Crítica de la Investigación en la Planificación Estratégica

La investigación de planificación estratégica adolece de varias debilidades que socavan su impacto potencial en la literatura académica, así como su valor último en el mundo de la práctica. En nuestra opinión, el más importante de ellos, ya mencionado, es la falta de teoría que tipifica este cuerpo de trabajo. Si bien hay excepciones notables, la mayoría de los estudios, y especialmente las primeras investigaciones, adoptan un modelo racional-analítico de planificación estratégica y conceptualizan contingencias, como la incertidumbre en el entorno externo, que nacen de este modelo.

La lógica racionalista ha demostrado ser útil, y la planificación de investigaciones de este tipo ha llevado a una cantidad significativa de teoría normativa. La ciencia organizacional ha madurado considerablemente desde los primeros tiempos, sin embargo, y varias teorías en dominios adyacentes a la planificación estratégica (por ejemplo, proceso de estrategia) y otras en dominios más distantes, como la teoría institucional y la psicología cognitiva, sugieren su uso en el contexto de planificación. Hasta la fecha, ha habido muy poca integración de estas teorías en las explicaciones de la planificación estratégica.

En consecuencia, argumentamos que la investigación futura debería hacer más para incorporar una variedad más amplia de teorías en el trabajo conceptual y empírico sobre planificación estratégica. Usamos la palabra teoría en general para significar "un conjunto ordenado de afirmaciones sobre un comportamiento genérico o una estructura que se supone que se mantiene a lo largo de un rango significativamente amplio de instancias específicas" (Sutherland, 1975: 9). Existen al menos tres buenas razones para ampliar el rango de teorías en la investigación de planificación; cada uno de estos refleja una debilidad en la literatura existente.

Primero, emplear una gama más amplia de teoría conducirá a más conexiones entre los fenómenos de planeamiento estratégico y constructos que representan sus orígenes y antecedentes, sus partes constituyentes, sus resultados y los contextos en los que ocurren, lo que lleva a una comprensión más rica y coherente de planificación estratégica. En segundo lugar, un mayor uso de la teoría producirá una investigación que es más acumulativa. Si los futuros investigadores se comprometen más firmemente con la teoría, es más probable que organicen sus esfuerzos en torno a marcos conceptuales comunes, lo que resultará en flujos de investigación más coherentes. En tercer lugar, y en una línea relacionada, un mayor uso de la teoría significa más métodos impulsados por la teoría. Cuando los diseños de investigación se basan en la teoría, por ejemplo, la probabilidad de que las medidas sean confiables y válidas aumenta drásticamente.

Argumentar que se necesita más teoría no tendría sentido sin algunas sugerencias sobre cómo mejorar la situación. En el resto del artículo, volvemos a nuestro marco conceptual (ver Figura 1), esta vez usándolo como un mapa de ruta para rastrear los contornos de futuras investigaciones. Esperamos mostrar cómo el uso de la teoría puede mejorar el estudio de la planificación estratégica.

3.4.2 Direcciones futuras

Organizamos esta sección en torno a los elementos de nuestro mapa de ruta conceptual como puntos de partida para la investigación, y empleamos la teoría para conectar ideas y definir relaciones con otros elementos. Al hacerlo, identificamos ejemplos de trabajos recientemente publicados y recurrimos a argumentos institucionales, de comportamiento y basados en recursos para articular lo que creemos que son preguntas de investigación interesantes e importantes.

3.5 Teoría institucional de la planificación estratégica

La teoría institucional llama la atención a la observación previamente subestimada de que la planificación estratégica es una práctica inserta

en la sociedad más amplia, influenciada por "entendimientos compartidos, reglas culturales, lenguajes y procedimientos" que guían y permiten la actividad humana "(Whittington, 2006). Si bien la investigación previa ha explorado el contexto de la planificación estratégica y confirmado la relevancia de la cultura nacional en los procesos de planificación, por ejemplo (Herbert, 1999), hasta ahora, los estudios han hecho poco para rastrear las relaciones entre los contextos de los sectores sociales y planificación estratégica. Podríamos argumentar que la **teoría institucional contemporánea** (Scott, 2008) ofrece una poderosa lente analítica para explorar este vínculo, en términos tanto de proporcionar un vocabulario como de identificar mecanismos teóricos.

Por ejemplo, una de las preguntas planteadas por la teoría institucional es, ¿en qué medida se ha profesionalizado la planificación estratégica, y qué significa esto para la forma en que se practica en las organizaciones? La investigación sugiere que la planificación estratégica ha sido legitimada como una práctica profesional entre organizaciones con fines de lucro y, cada vez más, sin fines de lucro (Whittington & Cailluet, 2008) y que involucra a profesionales como "aquellos que hacen el trabajo de crear, dar forma y ejecutar estrategias" (Whittington, 2006: 619). Sin embargo, sobre la base de observaciones de cuatro décadas de anuncios en los periódicos, Whittington, Cailluet y Yakis-Douglas (2011) concluyen que la estrategia es una profesión "precaria" cuya existencia es muy sensible tanto a las recesiones económicas como a la política organizacional. Otros estudiosos han abordado las funciones de tales profesionales en la planificación estratégica (Armstrong, 1982; Mintzberg, 1994c; Oakes, Townley y Cooper, 1998), pero todavía sabemos muy poco sobre cómo la profesionalización influye en las prácticas de planificación estratégica. Las preguntas interesantes incluyen si la profesionalización está asociada con una mayor formalidad de planificación estratégica en las organizaciones y, de ser así, si dicha formalidad produce beneficios en forma de decisiones estratégicas más legitimadas u otros resultados

importantes. ¿Cómo cuadra la profesionalización de la planificación estratégica con la necesidad de una emergencia planificada? ¿Cuál es el papel de la tradición en la planificación estratégica (Greenwood, Suddaby, & Hinings, 2002) y cómo la tradición influye en la fuente y el desarrollo de las innovaciones en la práctica. (Gast & Zanini, 2012).

A pesar de la precariedad de la estrategia como profesión, hay evidencia de que la planificación estratégica en sí misma es una práctica altamente institucionalizada, completa con los guiones cognitivos comunes y las normas de conducta típicas de los rituales religiosos (por ejemplo, Johnson, Prashantham, Floyd y Bourque, 2010). De hecho, un alto grado de institucionalización explicaría el hecho de que la planificación estratégica continúa siendo ampliamente practicada en las grandes organizaciones (66% de los encuestados) a pesar de un nivel muy bajo de satisfacción gerencial (Mankins y Steele, 2006). Estas estadísticas sugieren que la planificación estratégica puede estar motivada tanto por un conjunto más amplio de fuerzas sociales (por ejemplo, isomorfismo) como por el deseo de los gerentes de mejorar la calidad de las decisiones o la eficiencia de la implementación.

En la medida en que la planificación estratégica es una práctica institucionalizada, la legitimación de las prácticas hace que la legitimidad de las decisiones estratégicas sea un resultado potencialmente importante. La legitimidad es importante como resultado porque con ella vienen los marcos cognitivos compartidos, los valores y las normas sociales que están asociados con la realización de la estrategia (Suchman, 1995). Presumiblemente, las prácticas más legítimas producen resultados más legítimos. Dado esto, necesitamos una investigación que conecte la integración de la planificación estratégica en un contexto social particular, la legitimación de las prácticas de planificación estratégica, la legitimidad de las decisiones y acciones que emanan de la planificación estratégica y la realización de la estrategia. Las preguntas interesantes pueden girar en torno a tensiones de estructura de agencia que reflejen el carácter multinivel de los

fenómenos institucionales (Scott, 2008). ¿Cómo intentan los administradores instrumentalizar la planificación estratégica para legitimar las decisiones estratégicas? ¿Qué actividades afectan la legitimación y cuáles son los mecanismos de proceso que subyacen a estas relaciones? Si la legitimidad requiere conformidad con los valores, creencias y sentido de la organización sobre qué constituye una conducta apropiada, ¿cómo la planificación estratégica produce un cambio significativo? En resumen, conceptualizar el contexto social en términos institucionales plantea una serie de preguntas importantes que conectan el contexto con la práctica y la práctica con el resultado.

3.5.1 Teoría Institucional: De las afirmaciones a la evidencia

Los primeros institucionalistas a menudo simplemente afirmaban los efectos institucionales. Los argumentos fueron acompañados con datos ilustrativos seguidos de la conclusión de que las regularidades observadas se debieron a los efectos de los procesos institucionales. Por ejemplo, en un estudio inicial de organizaciones educativas públicas en los Estados Unidos, mis colegas y yo reunimos datos durante un período de 40 años para demostrar una mayor homogeneidad de la estructura (Meyer et al., 1988). Demostramos que la estructuración incrementada no fue consecuencia de una mayor centralización del financiamiento y concluimos, más bien, que los cambios reflejaban "la expansión e imposición de modelos estándar" (p.166). Sin embargo, no se presentaron datos para respaldar este argumento. Este patrón era demasiado común. En otro estudio (Meyer et al., 1978), examinamos los datos de la encuesta en busca de evidencia de consenso entre los maestros y los principios con respecto a las políticas de la escuela y el aula. El consenso no fue mayor en las escuelas o los distritos, lo que nos llevó a concluir que el consenso existente reflejaba los efectos institucionales en lugar de los institucionales. Pero no presentamos medidas de estos apoyos institucionales. Otros estudiosos señalaron la ausencia de pruebas de argumentos convencionales ampliamente aceptados (por ejemplo, explicaciones de contingencia o de

dependencia de recursos), y concluyeron que, por defecto, se respaldaban los argumentos competitivos institucionales. Así, Tolbert y Zucker (1983) demostraron que las características políticas y sociales de las ciudades tenían una capacidad decreciente para explicar la adopción de las reformas del servicio civil, pero no midieron directamente la creciente institucionalización de la reforma. A menudo, las variables explicativas importantes, como la legitimidad, no se midieron o solo se dedujeron indirectamente.

Esta situación, sin embargo, comenzó a cambiar a medida que numerosos investigadores desarrollaron medidas apropiadas e imaginativas para capturar los cambios en las reglas, normas y sistemas de creencias. Entre los indicadores que se han empleado se encuentran: cantidad y contenido de los medios, tipos de programas de capacitación, tipos de lógicas sociales (elementos culturales-cognitivos); registro, certificación y acreditación (elementos normativos); extensión y tipo de legislación regulatoria, acciones de aplicación por parte de las agencias reguladoras, demandas presentadas (elementos regulatorios) (Deephouse 1996, Hoffman 1997, Ruef y Scott 1998, Scott y otros 2000, Thornton 2004).

Si bien desde el principio los argumentos institucionales tuvieron que llamar la atención en gran parte debido a la novedad de sus premisas teóricas, hoy en día están cada vez más alimentados por tipos innovadores de datos y herramientas analíticas sólidas.

3.5.2 Desde enfoques centrados en la organización hasta el nivel de campo

Casi desde el comienzo, los neo institucionalistas sociológicos cambiaron el enfoque de la atención analítica de la organización individual, o procesos dentro de la organización, a niveles más altos de análisis. Si bien esto podría parecer simplemente una consecuencia de enfatizar los efectos ambientales, este no es el caso. Los primeros argumentos ambientales que explican la estructura organizacional -

incluyendo la contingencia (Lawrence y Lorsch 1967, Thompson 1967) y la teoría de dependencia de recursos (Pfeffer y Salancik 1978) - se concentraron en examinar variaciones entre las características estructurales de organizaciones individuales que reflejan diferencias en sus entornos técnicos o relaciones de intercambio. De manera similar, el trabajo sociológico temprano que empleó argumentos institucionales (por ejemplo, Selznick 1949, Clark 1956, Zald y Denton 1963) fueron, en la mayoría de los casos, estudios de casos de organizaciones individuales, que examinaron los efectos de las limitaciones normativas en las características estructurales, tanto formales como informales. La teoría neoinstitucional desarrollada por los economistas también desarrolló argumentos aplicables al nivel de la organización.

Por lo tanto, el marco de costos de transacción de Williamson (1975, 1981) intenta dar cuenta de las variaciones en los límites y / o las características estructurales de las organizaciones en función de los tipos de transacciones en las que participan. Los modelos de contingencia y costo de transacción, en el mejor de los casos, elevaron el nivel de análisis de la organización al nivel "establecido" de la organización: el uso de modelos diádicos con todas las relaciones que afectan a una única organización "focal" (ver Davis y Powell 1992).

La ecología organizacional, una perspectiva que enfatiza los efectos de la competencia por los recursos escasos, se desarrolló casi al mismo tiempo que las vertientes sociológicas de la teoría neo institucional (Hannan y Freeman 1977). Aplicable en múltiples niveles -desde la organización a la población a la comunidad organizacional (Carroll 1984) - hasta la fecha, la perspectiva se ha aplicado principalmente a nivel de la población, centrándose en los factores que afectan las tasas vitales de los procesos de fundación y fracaso entre las organizaciones que comparten la misma forma y, por lo tanto, compiten por los mismos recursos.

Si bien los argumentos sociológicos neo institucionales se han aplicado

a menudo en la organización individual (Powell 1988) y en la población (por ejemplo, Baum y Oliver 1992), se ha trabajado mucho al nivel del campo organizacional, definido como un conjunto de poblaciones interdependientes de organizaciones que participan en el mismo subsistema cultural y social (DiMaggio y Powell 1983, Scott y Meyer 1983). Tanto la población como el nivel de campo nos mueven de un nivel de análisis centrado en la organización o diádico a uno más sistémico. No se centran en las organizaciones en entornos sino en la organización del medioambiente, prestando atención a las organizaciones como principales actores (Davis y Powell 1992, Scott y Davis 2007). Al pasar al nivel de campo, las primeras formulaciones (por ejemplo, DiMaggio y Powell 1983, Scott y Meyer 1983) otorgaron demasiada atención a las características relacionales y estructurales de los campos, descuidando los elementos simbólicos o culturales. Los esfuerzos más recientes (por ejemplo, Haveman y Rao 1997, Rao y otros 2003, Scott y otros 2000) enfatizan la coproducción de sistemas relacionales y significados como los elementos constitutivos de los campos.

Los campos cumplen una variedad de funciones en el análisis institucional: como el lugar de variables independientes que configuran las formas organizativas, como sistemas intermedios, mediadores entre organizaciones y fuerzas sociales más amplias, y como variables dependientes, sistemas cuyas características deben ser explicadas (Scott 1994, 2008). Los argumentos a nivel de campo sirven para recordar que:

- Las organizaciones operan en sistemas compuestos de formas similares y diversas;
- Las organizaciones operan en sistemas de organizaciones involucradas en relaciones competitivas y cooperativas;
- El "entorno" dentro del cual operan las organizaciones se organiza a sí mismo, exhibiendo una estructura cultural y social distintiva;

- La estructura relacional de los campos proporciona diversas ubicaciones para organizaciones individuales:
- Las organizaciones se ven afectadas no solo por actores locales sino por actores y fuerzas distantes;
- Las organizaciones están involucradas en conexiones horizontales (cooperación-competitiva) y verticales (poder y autoridad);
- Las organizaciones se ven afectadas no solo por las relaciones de intercambio en las que participan, sino por la existencia de sistemas similares (que exhiben equivalencia estructural) a los suyos.

Algunas concepciones del campo hacen hincapié en la medida en que los participantes en el campo tienen creencias similares con respecto a los objetivos, las normas y las lógicas sociales. Por ejemplo, muchos investigadores han definido campos en términos de áreas de servicios o productos relativamente estables o en términos de concepciones gerenciales compartidas de "quién está en el mismo negocio que nosotros" (Porac y Thomas, 1990). Sin embargo, también es cierto que, relativamente temprano, los analistas reconocieron que los campos suelen ser el lugar de conflicto entre las facciones contendientes (por ejemplo, DiMaggio 1991).

3.5.3 De las formulaciones no racionales a la racionalidad dentro de los marcos institucionales

En su artículo fundamental, Meyer y Rowan (1977) postulan un conflicto entre los requisitos de los entornos institucionales racionalizados y los impuestos por los mercados que recompensan el rendimiento eficiente y apoyan las actividades técnicas. Esta oposición implícita entre los requisitos institucionales y el rendimiento eficiente fue reforzada por DiMaggio y Powell (1983), quienes yuxtapusieron las presiones de conformidad entre las organizaciones basadas en procesos competitivos

con los derivados de las presiones institucionales. Se alegaba que estos últimos "hacían las organizaciones más similares sin necesariamente hacerlas más eficientes" (p.147). Dada la postura adoptada por estos ensayos fundacionales, la teoría institucional corría el peligro de convertirse en una teoría de organizaciones socialmente legítimas, aunque ineficientes. Un enfoque en la explicación de las características no racionales de las organizaciones amenazó con condenar a los teóricos institucionales para que desempeñen el papel de doncella subordinada a analistas racionales (en sus múltiples formas), que podrían dedicarse a las preocupaciones adultas de construir cuentas de eficiencia organizaciones, dejando a los institucionalistas los desechos (error, subterfugio, ritualismo) que representan el término de error en sus ecuaciones. No es una buena división del trabajo, creo, particularmente para los institucionalistas.

No ayudó el asunto el hecho de que gran parte de la investigación inicial de académicos institucionales se centró en organizaciones "blandas": escuelas, organismos públicos y organizaciones sin fines de lucro. La teoría institucional parecía estar condenada a examinar las facetas no racionales en las organizaciones de tipo de mercado o al estudio de organizaciones en gran medida protegidas de las fuerzas de la competencia.

Para contrarrestar esta tendencia, varios académicos comenzaron a repensar y revisar la agenda temprana. Al entablar una posición intermedia, Meyer y yo (Scott y Meyer 1983, 1991) propusieron que todas las organizaciones operen en entornos técnicos (de mercado) e institucionales, pero que el grado de presión que presenta cada uno varía según los distintos tipos de organizaciones. Por lo tanto, organizaciones como bancos y hospitales operaron en entornos con altas demandas en los frentes técnico e institucional; escuelas y hospitales, en entornos con altas demandas institucionales pero bajas técnicas; empresas manufactureras, en entornos con altos requisitos técnicos pero bajos institucionales; y las organizaciones, como los clubes de salud y las guarderías, tenían pocas demandas (y recibían

poco apoyo) de cualquier tipo de entorno. Como consecuencia, las organizaciones en estos entornos tienden a ser relativamente débiles y de corta duración.

Esta tipología tiene utilidad, pero minimiza el peligro de subestimar en qué medida los arreglos técnicos / de mercado están definidos y constituidos por procesos institucionales. ¿Qué criterios se deben usar para evaluar la calidad y la eficiencia? ¿Qué reglas son para gobernar la competencia? ¿Qué estrategias se pueden emplear? ¿Qué tipos de actores (individuales y colectivos) se reconocen como actores legítimos? Estas y otras preguntas que definen los mercados y los mecanismos del mercado están determinados por los procesos institucionales. Los procesos institucionales determinan los arreglos técnicos / de mercado y comprenden componentes especializados dentro de estos sistemas.

Los comienzos de una formulación institucional más completa y robusta comenzaron a surgir a principios de los años noventa. Powell (1991: 183-84) llamó la atención sobre lo que denominó un "institucionalismo restringido" que conduce a una "desafortunada división del universo organizacional". Sugirió que los institucionalistas deberían redirigir su atención para "mostrar cómo las fuerzas políticas e institucionales establecen el marco para el establecimiento de la acción económica" (p.187). En una línea similar, Orrù, Biggart y Hamilton (1991: 362) insistieron en que "los arreglos institucionales desempeñaron un papel primordial y pueden observarse en el núcleo mismo de los entornos regulados por el mercado y técnicamente dominados". Whitley (1992a, 1992b) procedió a examinar las recetas comerciales "distintivas" en diversos entornos institucionales "... que se establecen como las formas dominantes de organización empresarial en diferentes sociedades" (1992b).

Estos y otros académicos institucionales comenzaron a reconocer que las reglas, las normas y los sistemas de creencias sustentan todos los sistemas sociales estables, incluidos los sistemas económicos. Los procesos institucionales no están restringidos a dominios que carecen de procesos competitivos para clasificarse entre los contendientes. Por el

contrario, estos procesos proporcionan las reglas y normas que rigen la competencia y las plantillas culturales que proporcionan los repertorios de la acción estratégica (Clemens 1997).

3.5.6 De la estabilidad institucional al cambio institucional

El concepto de institución claramente connota estabilidad y orden, pero eso no significa que las instituciones no sufran cambios. Los sistemas institucionales sufren cambios por razones externas e internas. El cambio exógeno puede ser ocasionado por interrupciones que ocurren en sistemas más amplios o vecinos, ya sea por razones políticas, económicas o sociales, que desestabilizan las reglas y entendimientos existentes. Frecuentemente, los portadores de "nuevas" lógicas institucionales invaden los reinos "extranjeros" y colonizan los campos estables existentes; ejemplos recientes incluyen la atención médica (Scott et al., 2000) y la publicación (Thornton, 2004). Las fuentes endógenas de cambio incluyen lagunas o desajustes entre más macro sistemas y micro actividades en respuesta a las circunstancias locales, inconsistencias existentes entre elementos institucionales o marcos competitivos, y persistentes niveles pobres de desempeño en relación con las expectativas (Sewell 1992; Scott 2008, chap 8; Dacin et al. 2002).

Los primeros estudios empíricos se concentraron en demostrar los efectos institucionales, los investigadores realizaron principalmente estudios transversales para examinar los efectos de contextos institucionales particulares. Aquellos estudios que emplearon un diseño más dinámico se centraron en la difusión a lo largo del tiempo de elementos institucionales seleccionados, por ejemplo, reformas de la administración pública o una mayor homogeneización en las estructuras organizativas (Tolbert y Zucker 1983; Meyer et al., 1988).

El cambio institucional fue el tema, pero la atención se restringió en estos primeros estudios al cambio convergente.

La primera investigación sobre el cambio institucional que involucró interacciones conflictivas o conflictivas fue el estudio de DiMaggio (1991) sobre la institucionalización del campo de los museos de arte como portador de la "alta cultura" en los Estados Unidos durante el período 1920-1940. Este estudio se centró en la competencia que se desarrolló entre dos modelos para organizar museos, ya que las facciones profesionales compitieron por el control (incluido el apoyo de fundaciones influyentes como Carnegie Corporation). DiMaggio advirtió a sus compañeros institucionalistas que:

“El descuido por parte de los investigadores de los procesos de estructuración proporciona una visión unilateral del cambio institucional que enfatiza la evolución no congruente, no conflictiva, asumida, a expensas de procesos intencionales (aunque acotados racionalmente), directivos y conflictivos que definen campos y colóquelos sobre trayectorias que eventualmente aparezcan como desarrollos "naturales" para participantes y observadores por igual”. (p. 268).

Al invocar el concepto de "estructuración", DiMaggio relacionó de forma útil los argumentos institucionales con la teoría de la estructuración de Giddens (1979) (véase también, DiMaggio 1983). Como se discutió brevemente anteriormente, Giddens propuso resolver la antigua división que separa los argumentos estructurales, que enfatizan las restricciones existentes sobre el comportamiento, desde los defensores de la acción, quienes privilegian la posibilidad de una acción autónoma. Su resolución sugiere que ambos bandos reclaman una parte de la verdad, que pueden conciliarse reconociendo que las estructuras son el producto y el contexto para la acción. Las estructuras proporcionan un contexto continuo dentro del cual transcurre la acción, pero ellas mismas son reproducidas o modificadas por las comprensiones y elecciones hechas por actores reflexivos, propositivos e informados. De manera más general, en las formulaciones de Giddens y relacionadas, las estructuras

se conceptualizan como procesos: las estructuras solo existen si y en la medida en que se producen y reproducen continuamente. Y, de hecho, un número creciente de académicos ha adoptado una visión del proceso de organizaciones / organización (Scott 2004).

Se han llevado a cabo varios estudios empíricos para examinar la construcción de arreglos institucionales y sus campos organizativos asociados (por ejemplo, Dezalay y Garth 1996, Lounsbury et al., 2003). A estos estudios se unen cada vez más las investigaciones de procesos conflictivos y de desinstitucionalización: el colapso de las instituciones existentes y su reconstrucción gradual en nuevas configuraciones (por ejemplo, Campbell y Pedersen 1996, Holm 1995, Stark 1996, Scott y otros 2000; Thornton 2004; Schneiberg y Soule 2005).

La renovada atención al cambio y, más ampliamente, el reconocimiento del valor de los estudios longitudinales de organizaciones, poblaciones organizacionales y campos organizativos es, bienvenido como otro indicador de la maduración de la erudición institucional, ya que atiende la continua importancia de la historia el contexto, la dependencia de la trayectoria y la coevolución de organizaciones e instituciones (Pierson 2004).

CAPITULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS:

Los resultados que a continuación se presentan han sido analizados haciendo uso de la estadística descriptiva e inferencial y discutidos en base al problema, los objetivos y la hipótesis, planteados en el presente estudio.

3.1.1. Resultados obtenidos

A través de pre test aplicada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-Arinchay , se obtuvieron los siguientes resultados que se muestran en la tabla.

TABLA N° 01

¿EN ESTA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CREE USTED QUE EXISTA BUENA ADMINISTRACIÓN?

	Frecuencia Absoluta (f_i)	Frecuencia Absoluta acumulada (F_i)	Frecuencia relativa (h_i)%	Frecuencia relativa acumulada (H_i)%
SI	1	1	33.3	33.3
NO	2	3	66.7	100
TOTAL	3		100	

Fuente: Encuesta tomada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-Arinchay

A la pregunta planteada se pudo comprobar la esencia de nuestro estudio y la finalidad que nos conllevó a ella; ya que de los 3 docentes que laboran en dicha institución 2 de ellos afirma categóricamente que no existe una buena administración en nuestra Institución Educativa.

TABLA N° 02

¿Sabe usted que es Administración?

	Frecuencia Absoluta (f_i)	Frecuencia Absoluta acumulada (F_i)	Frecuencia relativa (h_i)%	Frecuencia relativa acumulada (H_i)%
SI	1	1	33.3	33.3
NO	2	3	66.7	100
TOTAL	3		100	

Fuente: Encuesta tomada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-Arinchay

Las respuestas de los docentes son más que evidentes ya que de los tres que laboramos en dicha institución solo 1 de ellos conoce a cabalidad la definición correcta de lo que es una administración dentro de una Institución Educativa. Eso nos indica que no se puede llevar a cabo una buena administración sin tener los conocimientos profundos de lo que es una administración, más aun de una institución educativa.

TABLA N° 03

¿Sabe usted que es Dirección en una Institución Educativa?

	Frecuencia Absoluta (f_i)	Frecuencia Absoluta acumulada (F_i)	Frecuencia relativa (h_i)%	Frecuencia relativa acumulada (H_i)%
SI	0	0	0	0
NO	3	3	1	1
TOTAL	3		1	

Fuente: Encuesta tomada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-Arinchay

Respecto a la presente pregunta concerniente a la dirección en una Institución Educativa prácticamente los trabajadores carecen del total conocimiento de este concepto clave para cualquier institución por lo que su conducción y direccionamiento, tanto de la misión como de su visión se hacen muy difíciles de realizar sin tener estos aspectos básicos de una administración en una Institución educativa.

TABLA N° 04

¿Para usted qué es una Organización?

	Frecuencia Absoluta (f_i)	Frecuencia Absoluta acumulada (F_i)	Frecuencia relativa (h_i)%	Frecuencia relativa acumulada (H_i)%
SI	1	1	33.3	33.3
NO	2	3	66.7	100
TOTAL	3		100	

Fuente: Encuesta tomada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-Arinchay

Con respecto al grado de conocimiento de los docentes con respecto a lo que es organización solo un 33.3% conoce realmente el tema mientras que los otros 66.7% y que representa la mayoría de los docentes encuestados no sabe lo que es una organización, por lo que ello repercute directamente en el manejo de sus institución educativa.

TABLA N° 05

¿Sabe usted que es una Estrategia?

	Frecuencia Absoluta (f_i)	Frecuencia Absoluta acumulada (F_i)	Frecuencia relativa (h_i)%	Frecuencia relativa acumulada (H_i)%
SI	1	1	33.3	33.3
NO	2	3	66.7	100
TOTAL	3		1	

Fuente: Encuesta tomada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-ARINCHAY

La presente tabla nos muestra el grado de conocimiento que los docentes de esta Institución educativa que tienen con respecto a lo que es una estrategia: tema bastante elemental en una buena administración y por lo que se pude ver solo el 33.3% de ellos conoce del tema y el resto de los docentes desconoce de ello por lo que todo ello conlleva en una mala administración de cualquier entidad.

TABLA N° 06

¿El término Generación de visión sabe a qué se refiere?

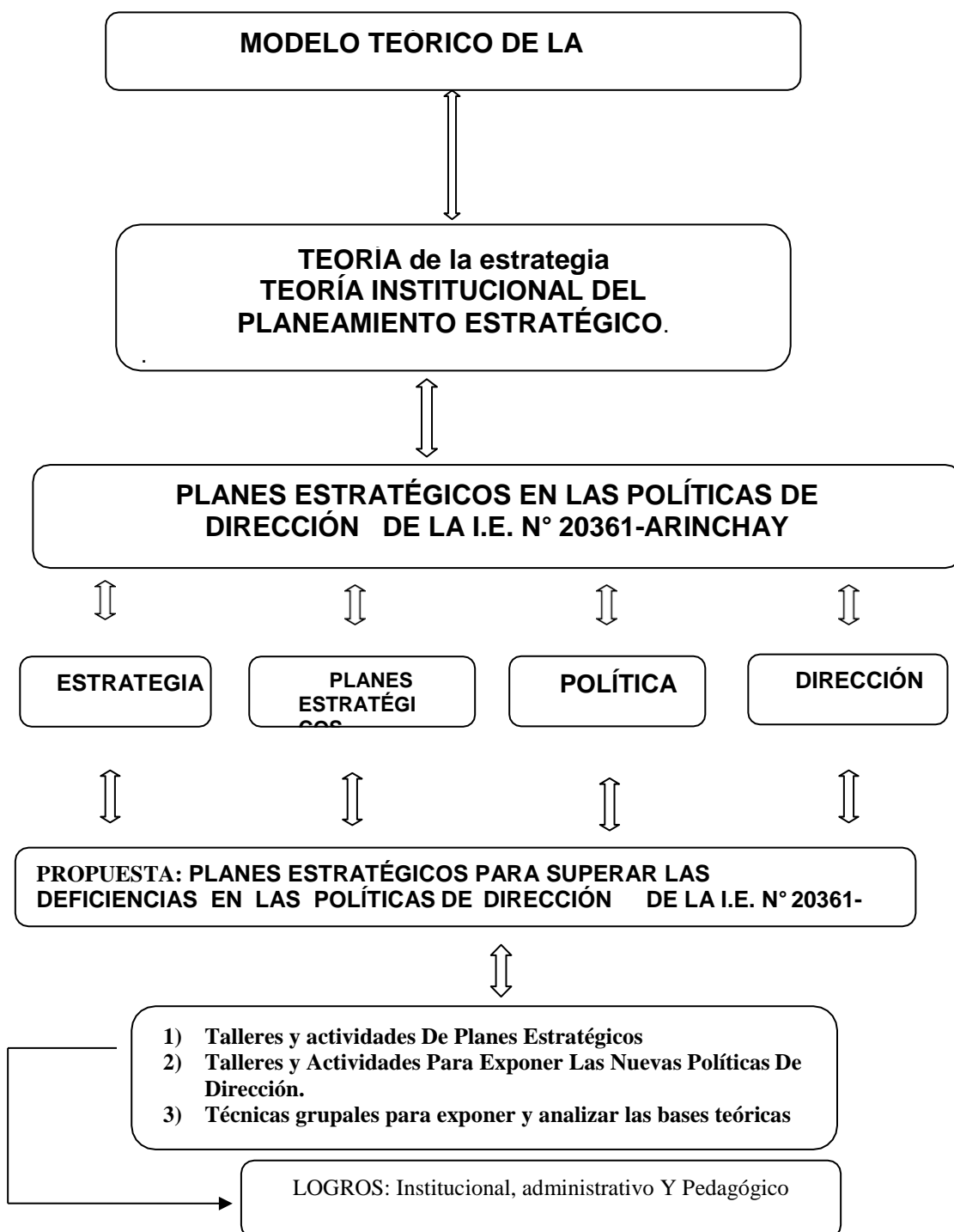
	Frecuencia Absoluta (f_i)	Frecuencia Absoluta acumulada (F_i)	Frecuencia relativa (h_i)	Frecuencia relativa acumulada (H_i)
SI	0	0	0.000	0.000
NO	3	3	1.000	1.000
TOTAL	3		1.000	

Fuente: Encuesta tomada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-ARINCHAY

Respecto a esta última pregunta sobre la generación de Visión para una Institución Educativa. El desconocimiento es total por parte de los docentes

por lo que podemos concluir que cabe trabajar bastante en estos aspectos las lecturas de las encuestas tomadas a los con preguntas concretas respecto a la administración de una institución Educativa.

3.1.1 Modelo teórico



3.2 La propuesta:

Propuesta de planes estratégicos, para superar las deficiencias en las políticas de dirección en la institución educativa N° 20361-Arinchay – Ambar – 2016

3.2.1 Presentación.

El desarrollo de la propuesta de planes estratégicos, para superar las deficiencias en las políticas de dirección en la Institución Educativa N° 20361-Arinchay – Ambar – 2016. Contribuirán de manera notable en que se instaure una política de dirección eficiente y permanente en nuestra Institución que tanta falta le hace ya que actualmente como se ha podido constatar en el diagnóstico que nos existe ninguna política que direcciona eficientemente tanto de los docentes como los administrativos de nuestra institución.

Estamos convencidos que nuestra presente propuesta y su respectiva puesta en marcha tendrán los resultados esperados en el cronograma establecido y ello hará que nuestra institución se convierta en una institución líder de nuestro distrito y ello conllevará en que nuestros alumnos tengan una mejora calidad de educación competente.

3.2.2 Fundamentación

La propuesta de planes estratégicos, en las políticas de dirección en la institución educativa N° 20361-Arinchay – Ambar – 2016. Se fundamenta en las siguientes bases teóricas científicas.

3.2.3 Bases teórico-científicas:

- 1. Propuesta de modelo para el buen desarrollo de las actividades y planes educativos.*

Es un proceso donde se analizan, diseñan e implementan acciones y actividades para lograr un resultado pedagógico o institucional deseado.

La planificación del docente se ubica en el nivel más minucioso y preciso de planificación educativa, el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1997) señala "...que toda planificación debe formar parte del plan del sector educativo y éste, a su vez, del plan general de desarrollo económico y social del país..."(p. 1605). Es decir la planeación de las instituciones educativas y del docente son la forma directa de lograr los fines generales de la nación en materia educativa.

1. *Planteamiento de habilidades sociales.*

"La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas."

2. *Estrategias para mejorar la comunicación.*

Es un proceso de intercambio verbal, escrito y visual, para transmitir y conocer criterios, informaciones, pensamientos, aspiraciones, etc. El papel que desempeña es muy importante, especialmente para la toma de decisiones de manera responsable en los niveles de dirección y operativos de la Institución. Si no hay comunicación, no puede existir interacción de los miembros de la Institución, es la base que permite establecer relaciones con las personas, por eso se debe asegurar que los mensajes fluyan en toda la estructura administrativa en forma clara, precisa y completa, además de incentivar la comunicación en doble vía o sentido.

3. *Nuevos enfoques de la Administración Estratégica.*

Implica la dirección de la organización misma, el uso y ejercicio estratégico de los recursos, humanos, intelectuales, tecnológicos y presupuestales; la proyección de necesidades humanas futuras; la previsión estratégica de capacitación de los recursos humano y la formación docente; la vinculación con el entorno; la generación de identidad del personal con la organización; la generación de una visión colectiva de crecimiento organizacional en lo colectivo y profesional en lo individual y el principio de colaboración como premisa de desarrollo.

3.2.4 Objetivos:

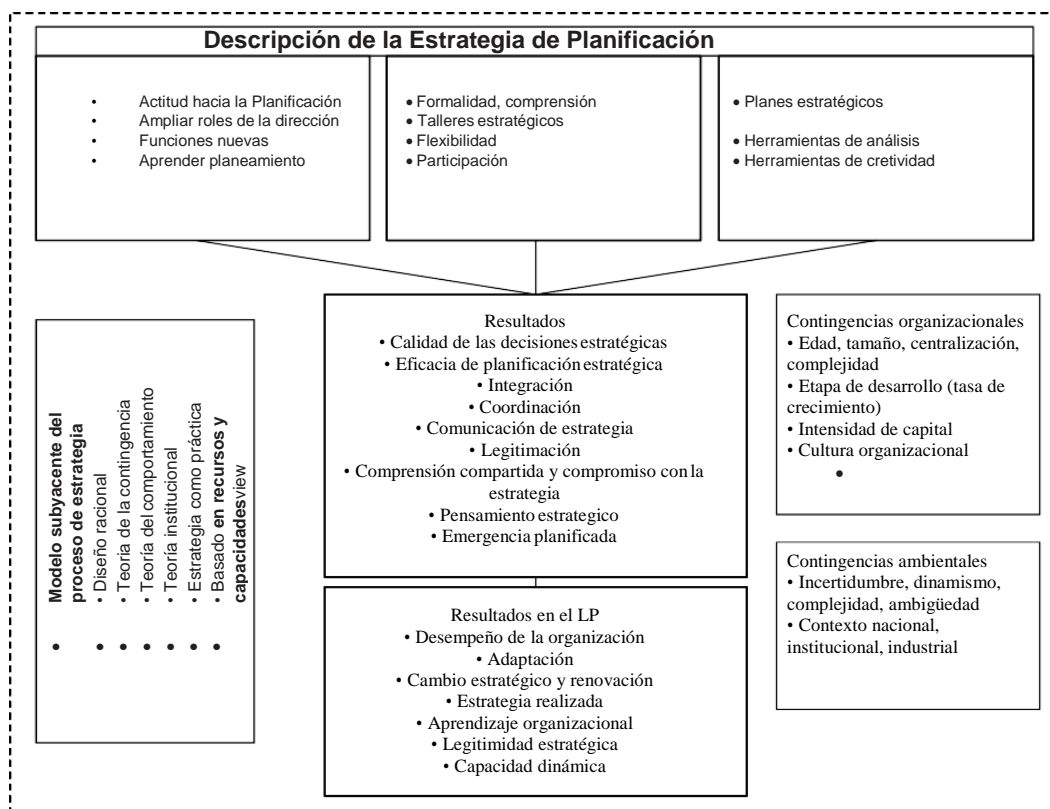
Objetivo general:

Diseñar, elaborar, y fundamentar una propuesta de planes estratégicos sustentados en las teorías científicas de la gerencia educativa estratégica para superar las deficiencias en las políticas de dirección de la Institución Educativa N° 20361-caserío de Arinchay, del distrito de Ámbar, provincia de Huaura, del departamento de Lima 2016.

Objetivos específicos:

1. Aplicación del proyecto: Propuesta de modelo para el buen desarrollo de las actividades y planes educativos.
2. Aplicación del proyecto: Planteamiento de habilidades sociales, para superar la desconfianza en los trabajadores.
3. Aplicación del proyecto: Estrategias para mejorar la comunicación en la comunidad educativa
4. Nuevos enfoques de la Administración Estratégica para superar las limitaciones en La administración de la I.E.

3.2.5 Esquema de la Estrategia de Planificación



PROYECTOS	OBJETIVO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	PRODUCTO ACREDITABLE
PROYECTO 01 Propuesta de modelo para el buen desarrollo de las actividades y planes educativos. Horas: 78 Meses: 02	Aplicar el proyecto: Propuesta de modelo para el buen desarrollo de las actividades y planes educativos.	ACTIVIDAD EDUCATIVA: Una actividad educativa es aquella que tiene como protagonistas a los alumnos y educadores- Puede ser una actividad al aire libre o dentro o fuera de la escuela- Debe estar registrada con sus objetivos, tema y desarrollo de las actividades PLANES EDUCATIVOS:	- Actitud nueva hacia la Planificación - Formalidad, comprensión - Ampliar roles de la dirección - Talleres estratégicos - Flexibilidad - Herramientas de análisis	MANUAL DE ACTIVIDADES Y PLANES EDUCATIVOS ESTRATÉGICOS

PROYECTOS	OBJETIVO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	PRODUCTO ACREDITABLE
<p>PROYECTO 02</p> <p>Planteamiento de habilidades sociales, para superar la desconfianza en los trabajadores.</p> <p>Horas: 78</p> <p>Meses: 02</p>	<p>Aplicación del proyecto:</p> <p>Planteamiento de habilidades sociales, para superar la desconfianza en los trabajadores.</p>	<p>HABILIDADES SOCIALES: Las habilidades sociales son un conjunto de hábitos (a nivel de conductas, pero también de pensamientos y emociones), que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, sentirnos bien, obtener lo que queremos, y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos.</p> <p>CONFIANZA: Esperanza firme que una persona tiene en que algo suceda, sea o funcione de una forma determinada, o en que otra persona actúe como ella desea.</p> <p>Según la definición del diccionario, podríamos decir que en sí, la confianza no es más que meramente una predicción, un paradigma de las expectativas que creamos según los comportamientos, acciones y tal vez hasta ideologías de la persona en cuestión.</p> <p><i>“Nada puede ser más grave que perder la confianza... hasta en sí mismo.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud nueva hacia la Planificación - Formalidad, comprensión - Ampliar roles de la dirección - Talleres estratégicos - Flexibilidad - Herramientas de análisis 	<p>MANUAL DE HABILIDADES SOCIALES</p>

PROYECTOS	OBJETIVO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	PRODUCTO ACREDITABLE
<p>PROYECTO 03</p> <p>Estrategias para mejorar la comunicación entre los trabajadores.</p> <p>Horas: 78</p> <p>Meses: 02</p>	<p>Aplicación del proyecto: Estrategias para la mejora de la comunicación entre los trabajadores.</p>	<p>ESTRATEGIA: Principios y rutas fundamentales que orientarán el proceso administrativo para alcanzar los objetivos a los que se desea llegar. Una estrategia muestra cómo una institución pretende llegar a esos objetivos. Se pueden distinguir tres tipos de estrategias, de corto, mediano y largo plazos según el horizonte temporal. Término utilizado para identificar las operaciones fundamentales tácticas del aparato económico.</p> <p>COMUNICACIÓN: es el proceso mediante el cual se transmite información de una entidad a otra. Los procesos de comunicación son interacciones mediadas por signos entre al menos dos agentes que comparten un mismo repertorio de signos y tienen unas reglas semióticas comunes. Todas las formas de comunicación requieren un <i>emisor</i>, un <i>mensaje</i> y un <i>receptor</i> destinado, pero el receptor no necesita estar presente ni consciente del intento comunicativo por parte del emisor para que el acto de comunicación se realice. En el proceso comunicativo, la información es incluida por el <i>emisor</i> en un paquete y canalizada hacia el <i>receptor</i> a través del medio. Una vez recibido, el <i>receptor</i> decodifica el mensaje y proporciona una respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Código. • Canal. • En tercer lugar debemos considerar el Emisor. • El Receptor 	<p>- Actitud nueva hacia la Planificación</p> <p>- Formalidad, comprensión</p> <p>- Ampliar roles de la dirección</p> <p>- Talleres estratégicos</p> <p>- Flexibilidad</p> <p>- Herramientas de análisis</p>	<p>MANUAL DE ESTRATEGIAS PARA UNA BUENA COMUNICACIÓN DENTRO DE LA I.E</p>

PROYECTOS	OBJETIVO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	PRODUCTO ACREDITABLE
<p>PROYECTO 04</p> <p>Nuevos enfoques de la Administración Estratégica para superar las limitaciones de la administración en I.E.</p> <p>Horas: 78</p> <p>Meses: 02</p>	<p>Aplicación del proyecto: Nuevos enfoques de la Administración Estratégica para superar las limitaciones de la administración en I.E.</p>	<p>Estrategia: Principios y rutas fundamentales que orientarán el proceso administrativo para alcanzar los objetivos a los que se desea llegar. Una estrategia muestra cómo una institución pretende llegar a esos objetivos. Se pueden distinguir tres tipos de estrategias, de corto, mediano y largo plazos según el horizonte temporal. Término utilizado para identificar las operaciones fundamentales tácticas del aparato económico.</p> <p>ADMINISTRACIÓN. <i>Es el proceso de planificar, organizar, dirigir y controlar el uso de los recursos y las actividades de trabajo con el propósito de lograr los objetivos o metas de la organización de manera eficiente y eficaz.</i></p> <p>Desglosando ésta respuesta en términos sencillos, diremos que la administración:</p> <p>1. Es todo un proceso que incluye (en términos generales) planificación, organización, dirección y control para un adecuado uso de los recursos de la organización (humanos, financieros, tecnológicos, materiales, de información) y para la realización de las actividades de trabajo.</p> <p>2. Tiene el propósito de lograr los objetivos o metas de la organización de manera eficiente y eficaz; es decir, lograr los objetivos con el empleo de la mínima cantidad de recursos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dar a conocer todas las limitaciones de la administración en la actual administración de la I.E. 2. Plantear estrategias para superar cada una de esas limitaciones encontradas. 3. Realizar capacitaciones y talleres regulares con los temas de ADMINISTRACIÓN Y ESTRATEGIA EN UNA I.E. 4. Aplicar lo vertido en los diferentes talleres en mejora de la administración de la I.E. y hacerlo más eficiente y eficaz. 	<p>MANUAL DE ADMINISTRACIÓN ESTRATÉGICA</p>

CONCLUSIONES

- El modelo de un planeamiento propuesto busca la administración metódica y del trabajo colectivo fundado en la Teoría Institucional con la finalidad de mejorar la dirección y alcanzar los objetivos estratégicos de la organización educativa
- El modelo propuesto plantea la necesidad de humanizar y democratizar la administración, liberándola de los conceptos rígidos y mecanicistas, con delegación plena de la autoridad, autonomía del colaborador, confianza y apertura.
- A través del modelo se busca la necesidad de construir visión, nutriéndose con un enfoque dinámico: el énfasis de la teoría moderna sobre planeamiento y dirección con carácter multidimensional, motivacional.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda a la Dirección Regional de Educación, aplicar la propuesta para que se pueda gestionar y planificar en forma adecuada las instituciones educativas, tomando en cuenta las nuevas teorías que existe en las organizaciones educativas innovadoras.
- Se recomienda utilizar la presente investigación como base para continuar buscando las alternativas más necesarias y óptimas que permita gestionar y mejorar la dirección de las instituciones educativas

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, M. 1995. Planning for planners. *Long Range Planning*, 28: 101-104.
- Andersen, T. J. 2004. Integrating decentralized strategy making and strategic planning processes in dynamic environments. *Journal of Management Studies*, 41: 1271-1299.
- Ansoff, H.I. (1965), *Corporate Strategy: An Analytical Approach to Business Policy for Growth and Expansion*, McGraw-Hill, New York, NY.
- Bain, A. (2000), "The school design model: strategy for design of 21st century schools", in Dimmock, C. and Walker, A. (Eds), *Future School Administration: Western and Asian Perspectives*, Chinese University Press, Hong Kong, pp. 131-66.
- Beaver, G. (2000), "The language of strategy", *Strategic Change*, Vol. 9 No. 8, pp. 465-8.
- Bell, L. and Chan, D.W.K. (2005), "Principals' leadership and strategic planning in primary schools in Hong Kong and England: a comparison", *International Studies in Educational Administration*, Vol. 33 No. 3, pp. 2-21.
- Boyd, B., Finkelstein, S. and Gove, S. (2005), "How advanced is the strategy paradigm? The role of particularism and universalism in shaping research outcomes", *Strategic Management Journal*, Vol. 26 No. 9, pp. 841-54.
- Broadhead, P., Cuckle, P., Hodgson, J. and Dunford, J. (1996), "Improving primary schools through school development planning: building a vision, exploring the reality", *Educational Management and Administration*, Vol. 24 No. 3, pp. 277-90.
- Brown, R.B. (1997), "You can't expect rationality from pregnant men: reflections on multi-disciplinarity in management research", *British Journal of Management*, Vol. 8 No. 1, pp. 23-30.
- Bush, T. (1998), "Organizational culture and strategic management", in Middlewood, D. and Lumby, J. (Eds), *Strategic Management in Schools and Colleges*, Paul Chapman, London, pp. 32-46.
- Bush, T. and Coleman, M. (2000), *Leadership and Strategic Management in Education*, Paul Chapman, London.

Balogun, J., & Johnson, g. 2004. Organizational restructuring and middle manager sensemaking. *Academy of Management Journal*, 47: 523-549.

Barringer, B., & Bluedorn, A. C. 1999. The relationship between corporate entrepreneurship and strategic management. *Strategic Management Journal*, 20: 421-444.

Berry, M. 1998. Strategic planning in small high tech companies. *Long Range Planning*, 31: 455-466.

Boal, K. B., & Bryson, J. M. 1987. Representation, testing and policy implications of planning processes. *Strategic Management Journal*, 8: 211-231.

Bonn, I., & Christodoulou, C. 1996. From strategic planning to strategic management. *Long Range Planning*, 29: 543-551.

Brews, P. J., & Hunt, M. R. 1999. Learning to plan and planning to learn: Resolving the planning school/learning school debate. *Strategic Management Journal*, 20: 889-913.

Bryson, J. M. 1981. A perspective on planning and crises in the public sector. *Strategic Management Journal*, 2: 181-196.

Burgelman, R. 1991. Intraorganizational ecology of strategy making and organizational adaptation: Theory and field research. *Organization Science*, 2: 239-262.

BELL, L. (2002). *Strategic planning and school management: Full of sound and fury, signifying nothing*. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 407-424.

BETIT, B. (2004). *Participatory Action planning: Integrating aspects of action research, organization development, and strategic planning*. USA: ProQuest Information and Learning Company.

BRYSON, J. M. & Alston, F. K. (1996). *Creating and implementing your strategic plan: A workbook for public and nonprofit organization*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Campbell, A. 1999. Tailored, not benchmarked: A fresh look at corporate planning. *Harvard Business Review*,

Chaffee, e. e. 1985. Three models of strategy. *Academy of Management Review*, 10: 89-98.

Chakravarthy, B. S. 1984. Strategic self-renewal: A planning framework for today. *Academy of Management Review*, 9: 536-547.

Cheng, Y.C. (2002), "Leadership and strategy", in Bush, T. and Bell, L. (Eds),

The Principles and Practice of Educational Management, Paul Chapman, London, pp. 51-69.

Crowther, F. and Limerick, B. (1997) pp. 9-12, "Riding the crest of the post-modern wave: multiple reality leadership", paper presented at the ACEA Conference, Canberra, July 9-12.

Cuckle, P., Broadhead, P., Hodgson, J. and Dunford, J. (1998), "Development planning in primary schools: a positive influence on management and culture", *Educational Management and Administration*, Vol. 26 No. 2, pp. 185-95.

Davies, B. (2004b), "Developing the strategically focused school", *School Leadership and Management*, Vol. 24 No. 1, pp. 11-27.

Dempster, N. and Logan, L. (1998), "Expectations of school leaders: an Australian picture", in Macbeath, J. (Ed.), *Effective Leadership: Responding to Change*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 80-97.

Dimmock, C. (1995), "Building democracy in the school setting: the principal's role", in Chapman, J., Froumin, I. and Aspin, D. (Eds), *Creating and Managing the Democratic School*, Falmer Press, London, pp. 157-75.

Dimmock, C. and Walker, A. (2004), "A new approach to strategic leadership: learning-centredness, connectivity and cultural context in school design", *School Leadership and Management*, Vol. 24 No. 1, pp. 39-56.

Drejer, A. (2004), "Back to basics: strategic management – an area where practice and theory are poorly related", *Management Decision*, Vol. 42 Nos 3/4, pp. 508-20.

Eacott, S. (2004), "Leading towards excellence: a model for implementing effective school-wide change", *The Practising Administrator*, Vol. 26 No. 3, pp. 7-9.

Eacott, S. (2006a), "Strategy: an educational leadership imperative", *Perspectives on Educational Leadership*, Vol. 16 No. 6, pp. 1-2.

Eacott, S. (2006b), "Strategy in schools: from direction to plan", *The Australian Educational Leader*, Vol. 28 No. 2, pp. 24-6.

El-Hout, M.S. (1994), "Strategic planning for educational system: necessity and methodology", *Journal of Educational Planning and Administration*, Vol. 8 No. 1, pp. 47-62.

Eddleston, K. A., Kellermanns, F. W., & Sarathy, R. 2008. Resource configuration in family firms: Linking resources, strategic planning and technological opportunities to performance. *Journal of Management Studies*, 45: 26-50.

Eisenhardt, K. M. 1989. Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14: 532-550. Eisenhardt, K. M., & Martin, J. A. 2000. Dynamic capabilities: What are they? *Strategic Management Journal*, 21: 1105-1121.

Emshoff, J. R. 1978. Planning the process of improving the planning process: A case study in meta-planning. *Management Science*, 24: 1095-1108.

Fidler, B. (1989), "Strategic management: where is the school going?", in Fidler, B. and Bowles, G. (Eds), *Effective Local Management of Schools: A Strategic Approach*, Longman, Harlow, pp. 19-35.

Finkelstein, S. and Hambrick, D. (1996), *Strategic Leadership: Top Executives and Their Effects on Organizations*, West Publishing, St Paul, MN.

Forde, R., Hobby, R. and Lees, A. (2000), *The Lessons of Leadership: A Comparison of Headteachers in UK Schools and Senior Executives in Private Enterprise*, Hay McBer, London.

Floyd, S. W., & Wooldridge, B. 1996. *The strategic middle manager: How to create and sustain competitive advantage*. San Francisco: Jossey-Bass.

Frentzel, W. Y., Bryson, J. M., & Crosby, B. C. 2000. Strategic planning in the military: The uS Naval Security group changes its strategy, 1992-1998. *Long Range Planning*, 33: 402-429.

Gamage, D.T. (1993), "A review of community participation in school governance: an emerging culture in Australian education", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 41 No. 2, pp. 134-49.

Griffiths, D. (1985), *Administrative Theory in Transition*, Deakin University, Melbourne

Gerbing, D. W., hamilton, J. g., & Freeman, e. B. 1994. A large-scale second-order structural equation model of influence of management participation on organizational planning benefits. *Journal of Management*, 20: 859- 885.

Giraudeau, M. 2008. The drafts of strategy: Opening up plans and their uses. *Long Range Planning*, 41: 291-308. glaister, K. W., & Falshaw, R. 1999. Strategic planning: Still going strong? *Long Range Planning*, 32: 107-116. grant, R. M. 2003. Strategic planning in a turbulent environment: evidence from the oil majors. *Strategic Management Journal*, 24: 491-517.

Guerard, J. B., Jr., Bean, A. S., & Stone, B. K. 1990. goal setting for effective corporate planning. *Management Science*, 36: 359-367.

Hamel, g. 1996. Strategy as revolution. *Harvard Business Review*, 74(4): 69-82.

Heracleous, I. 1998. Strategic thinking or strategic planning? *Long Range Planning*, 31: 481-487.

Hofer, C., & Schendel, D. e. 1978. *Strategy formulation: Analytical concepts*. St. Paul, MN: West.

House, R. and Aditya, R. (1997), "The social scientific study of leadership: quo vadis?", *Journal of Management*, Vol. 23 No. 3, pp. 409-73.

Hogarth, R. M., & Makridakis, S. 1981. Forecasting and planning: An evaluation. *Management Science*, 27: 115- 138.

Hopkins, W. e., & hopkins, S. A. 1997. Strategic planning–financial performance relationships in banks: A causal examination. *Strategic Management Journal*, 18: 635-652.

Hosmer, I. T. 1994. Strategic planning as if ethics mattered. *Strategic Management Journal*, 15: 17-34. houlden, B. 1995. how corporate planning adapts and survives. *Long Range Planning*, 28: 99-108. huntsman, S. 1994. using strategic planning to drive organizational change. *Long Range Planning*, 27: 50-55.

Jackson, S. and Ruderman, M. (Eds) (1995), *Diversity in Work Teams*, American Psychological Association, Washington, DC.

Johnson, G. and Scholes, K. (2003), "Understanding strategy development", in Preedy, M., Glatter, R. and Wise, C. (Eds), *Strategic Leadership and Educational Improvement*, Open University Press, Buckingham, pp. 142-56.

Jones, A. (1987), *Leadership for Tomorrow's Schools*, Basil Blackwell, Oxford.

Jarzabkowski, P., & Balogun, J. 2009. The practice and process of delivering integration through strategic planning. *Journal of Management Studies*, 46: 1255-1288.

Jennings, D. 2000. Powergen: The development of corporate planning in a privatized utility. *Long Range Planning*,

JOSEPH, E. (2010). *The cluster model for school improvement: A parent involvement initiative in the Republic of the Marshall Islands*. In Research into practice 2010: National policies in local communities (pp. 17-23). Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

KAUFMAN, R. &Grise, P. (1995). *Auditing your educational strategic plan*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kelly, A. (2005), "Praxes of school and commercial management: informing and reforming a typology from field research", *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 8 No. 3, pp. 237-51.

Kettunen, J. (2005), "Implementation strategies in continuing education", *The International Journal of Educational Management*, Vol. 19 No. 3, pp. 207-17.

- Ketokivi, M., & Castañer, X. 2004. Strategic planning as an integrative device. *Administrative Science Quarterly*, 49: 337-365.
- Koufopoulos, D. N., & Morgan, N. 1994. Competitive pressures force greek entrepreneurs to plan. *Long Range Planning*, 27: 112-124.
- Kukalis, S., & Jungemann, M. 1995. Strategic planning for a joint venture. *Long Range Planning*, 28: 46-57.
- Leader, G. (2004), "Further education middle managers: their contribution to the strategic decision-making process", *Educational Management and Administration*, Vol. 32 No. 1, pp. 67-79.
- Løwendahl, B. and Revang, Ø. (1998), "Challenges to existing strategy theory in a postindustrial society", *Strategic Management Journal*, Vol. 19 No. 8, pp. 755-73.
- Ilies, M. A., & Ilenz, R. T. 1982. Managing the planning process: A field study of the human side of planning. *Strategic Management Journal*, 3: 105-118.
- MacNeill, N. and Cavanagh, R. (2006), "Principals pedagogic leadership viewed through teachers' eyes", *The Australian Educational Leader*, Vol. 28 No. 4, pp. 38-40, 46-48.
- Mulford, B. (1994), *Shaping Tomorrows Schools*, ACEA Monograph Series, 15, Australian Council of Educational Administration, Melbourne.
- Mankins, M. C., & Steele, R. 2006. Stop making plans: Start making decisions. *Harvard Business Review*, 84(1): 76-84.
- Mintzberg, h., & Waters, J. A. 1985. Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic Management Journal*, 6: 257-272.
- Mintzberg, h. 1994a. The fall and rise of strategic planning. *Harvard Business Review*, 72(1): 107-114.

Mintzberg, h. 1994b. Rethinking strategic-planning: 1. Pitfalls and fallacies. *Long Range Planning*, 27: 12-21.

Mintzberg, h. 1994c. Rethinking strategic-planning: 2. New roles for planners. *Long Range Planning*, 27: 22-30.

Mintzberg, h. 1994d. *The rise and fall of strategic planning*. New York: Free Press.

Mitroff, I. J., Barabba, V. P., & Kilmann, R. h. 1977. The application of behavioral and philosophical technologies to strategic planning: A case study of a large federal agency. *Management Science*, 24: 44-58.

Moses, M. A. 1975. Implementation of analytical planning systems. *Management Science*, 21: 1133-1143.

Naylor, T. h., & Tapon, F. 1982. The capital asset pricing model: An evaluation of its potential as a strategic plan- ning tool. *Management Science*, 28: 1166-1173.

Nordqvist, M., & Melin, I. 2008. Strategic planning champions: Social craftspersons, artful interpreters and known strangers. *Long Range Planning*, 41: 326-344.

Nosowski, g. 1994. Strategic-planning for a public-service: The British-Post-Office. *Long Range Planning*, 27: 108-117.

Ocasio, W., & Joseph, J. 2008. Rise and fall—or transformation? The evolution of strategic planning at the general electric Company, 1940-2006. *Long Range Planning*, 41: 248-272.

Pettigrew, A. (1988), *The Management of Strategic Change*, Basil Blackwell, New York, NY.

Priem, R.L., Lyon, D.W. and Dess, G.G. (1999), "Inherent limitations of demographic proxies in top management team heterogeneity research", *Journal of Management*, Vol. 25 No. 6, pp. 935-54.

Peel, M. J., & Bridge, J. 1998. how planning and capital budgeting improve SME performance. *Long Range Planning*, 31: 848-856.

Powell, T. C. 1992. Strategic planning as competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 13: 551-558.

Quong, T., Walker, A. and Stott, K. (1998), *Values Based Strategic Planning: A Dynamic Approach for Schools*, Prentice-Hall, Singapore.

Ramanujam, V., & Venkatraman, N. 1987. Planning system characteristics and planning effectiveness. *Strategic Management Journal*, 8: 453-468.

Regnér, P. 2003. Strategy creation in the periphery: Inductive versus deductive strategy making. *Journal of Management Studies*, 40: 57-82.

Rigby, D. 2001. Management tools and techniques: A survey. *California Management Review*, 43: 139-151. Rigby, D., & Bilodeau, B. 2011. *Management tools and trends 2011*. Boston: Bain & Company.

Sanyal, B. and Martin, M. (1992), *Improving Managerial Effectiveness in Universities: The Use of Strategic Management*, UNESCO, IIEP, Paris.

Scheerens, J. (1997), "Conceptual models and theory-embedded principles on effective schooling", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 8 No. 3, pp. 269-310.

Schendel, D. (1994), "Introduction to the summer 1994 special issue – strategy: search for new paradigms", *Strategic Management Journal*, Vol. 15, Summer, pp. 1-4.

Shaw, g., Brown, R., & Bromiley, P. 1998. Strategic stories: how 3M is rewriting business planning. *Harvard Business Review*, 76(3): 41-50.

Spee, A. P., & Jarzabkowski, P. A. 2011. Strategic planning as communicative process. *Organization Studies*, 32:1217-1245.

SHAPIRO, J. (2001). *Strategic planning*. South African Journal of Education, 21(4), 1-53.

STRINGER, R. A. & Uchenick, J. L. (1986). *Strategic traps*. Toronto: Lexington Books.

Taylor, B. 1997. The return of strategic planning: Once more with feeling. *Long Range Planning*, 30: 334-344.

TEASDALE, G. R. & Puamau, P. (2005). *Introduction*. In P. Puamau & G. R. Teasdale Educational planning in the Pacific: Principles and guidelines (pp. xii-xviii). Suva, Fiji: University of the South Pacific.

Thomas, A.R. (2006), "New waves of leadership: in retrospect", in Smith, L. and Riley, D. (Eds), *New Waves of Leadership: Australian Council for Educational Leaders Yearbook 2006*, Australian Council for Educational Leaders, Sydney, pp. 10-15. Timperley, H. and Robinson, V. (2000), "Workloads and professional culture of teachers", *Educational Management and Administration*, Vol. 28 No. 1, pp. 47-62.

TOKAI, E. (2005). *Global perspectives on strategic planning in education*. In P. Puamau & G. R. Teasdale Educational planning in the Pacific: Principles and guidelines (pp. 15-23). Suva, Fiji: University of the South Pacific.

Teece, D. 2007. explicating dynamic capabilities: The nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. *Strategic Management Journal*, 28: 1319-1350.

Tsiakkios, A. and Pashiardis, P. (2002), "Strategic planning and education: the case of Cyprus", *The International Journal of Educational Management*, Vol. 16 No. 1, pp. 6-17.

Vick, M. (2002), "Schools and society: changes and continuities", in Allen, J. (Ed.), *Sociology of Education: Possibilities and Practices*, Social Science Press, Sydney, pp. 41-64.

Watson, G. and Crossley, M. (2001), "Beyond the rational: the strategic management process, cultural change and post-incorporation further education", *Educational Management and Administration*, Vol. 29 No. 1, pp. 113-26.

Walters, A., Mangold, J., & haran, e. g. P. 1976. A comprehensive planning model for long-range academic strat- egies. *Management Science*, 22: 727-738.

Whittington, R., & Cailluet, I. 2008. The craft of strategy. *Long Range Planning*, 41: 241-247.

Wilson, I. 1994. Strategic-planning isn't dead: It changed. *Long Range Planning*, 27: 12-24.

Wooldridge, B., Schmid, T., & Floyd, S. W. 2008. The middle management perspective on strategy process: Contributions, synthesis, and future research. *Journal of Management*, 34: 1190-1221.

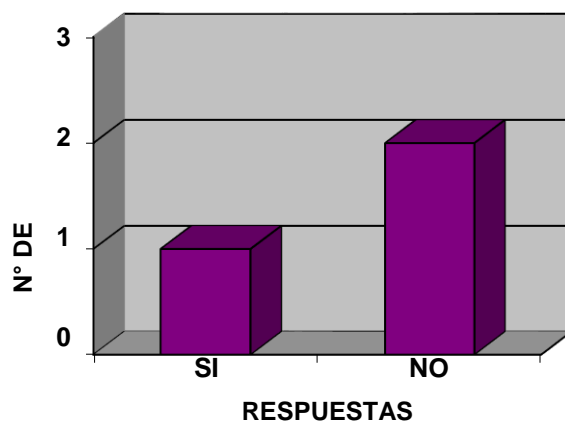
Wu, F. h. 1981. Incrementalism in financial strategic planning. *Academy of Management Review*, 6: 133-143.

Yasai-Ardekani, M., & haug, R. S. 1997. Contextual determinants of strategic planning processes. *Journal of Management Studies*, 34: 729-767.

ANEXOS

GRÁFICO N° 01

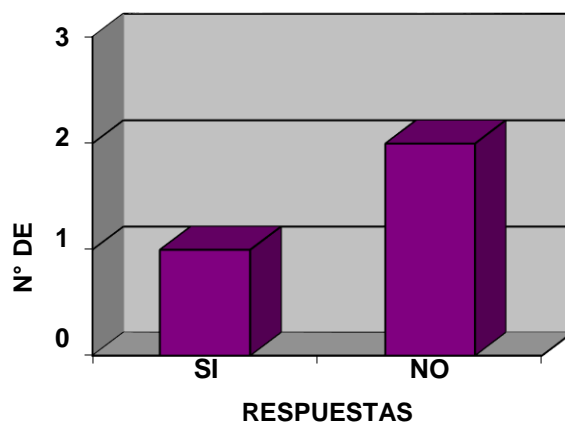
¿En esta institución Educativa cree usted que exista buena administración?



Fuente: Encuesta tomada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-Arinchay

GRÁFICO N° 02

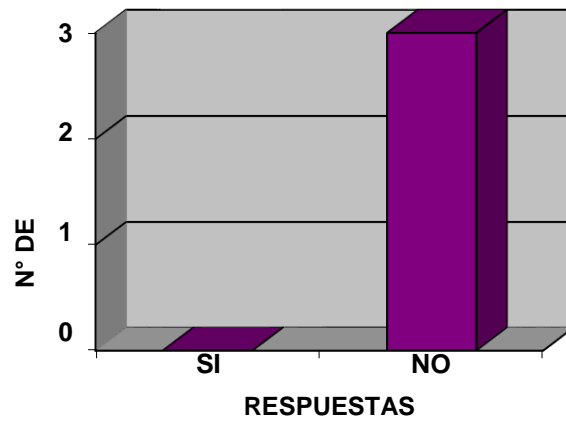
¿Sabe usted que es Administración?



Fuente: Encuesta tomada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-Arinchay

GRÁFICO N° 03

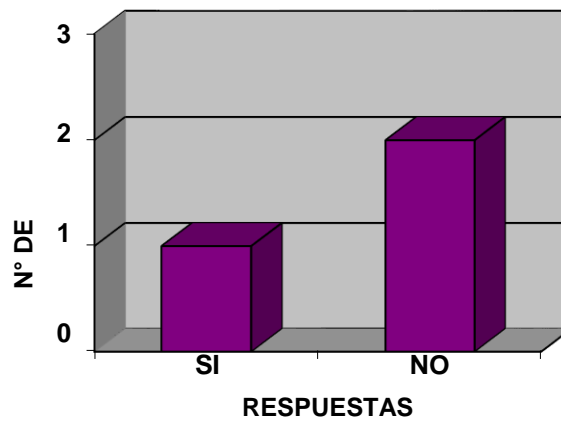
¿Sabe usted que es Dirección en una Institución Educativa?



Fuente: Encuesta tomada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-Arinchay

GRÁFICO N° 04

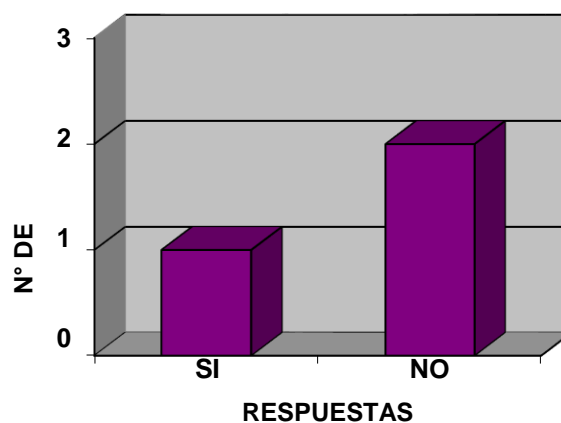
¿Para usted qué es una Organización?



Fuente: Encuesta tomada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-Arinchay

GRÁFICO N° 05

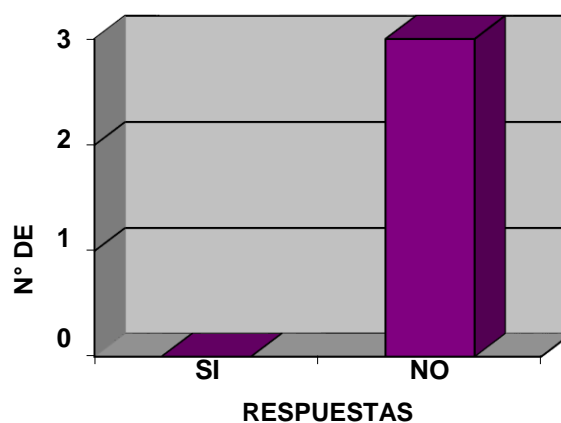
¿Sabe usted que es una Estrategia?



Fuente: Encuesta tomada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-Arinchay

GRÁFICO N° 06

¿El término Generación de visión sabe a qué se refiere?



Fuente: Encuesta tomada a los docentes y directivo de la I.E. N° 20361-Arinchay