

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA**

**Escuela de Posgrado**

**DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN**

**PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO Y CALIDAD DE GESTIÓN  
ESCOLAR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
PÚBLICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR  
DE LA PROVINCIA DE TACNA, 2017**

**TESIS**

**PRESENTADA POR:**

**MGR. ROSA ELVIRA AVALOS CUELA CENTENO**

Para optar el Grado Académico de:

**DOCTORA EN ADMINISTRACIÓN**

**TACNA - PERÚ**

2018

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA**

**Escuela de Posgrado**

**DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN**

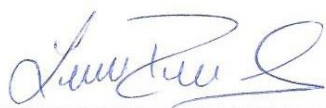
**PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO Y CALIDAD DE GESTIÓN ESCOLAR DE  
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN  
BÁSICA REGULAR DE LA PROVINCIA DE TACNA, 2017**

Tesis sustentada y aprobada el 19 de Julio del 2018, estando el Jurado Calificador integrado por :

**Presidente :**

  
\_\_\_\_\_  
**Dr. Roberto Encarnación Supo Hallasi**

**Secretario :**

  
\_\_\_\_\_  
**Dr. Luis Alberto Rocchetti Herrera**

**Miembro :**

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Lourdes Ivonne del Carmen Alcaide Aranda**

**Asesor :**

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Lourdes Ivonne del Carmen Alcaide Aranda**

## DEDICATORIA

*A mis amados hijos, Mariella, César, Rafael y a mi esposo Sabino, por su apoyo y comprensión.*

## **AGRADECIMIENTO**

*A los directores y docentes de las instituciones educativas de la provincia de Tacna, ya que sin su valiosa participación no hubiera sido posible concretar el presente estudio.*

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
DEDICATORIA .....	iii
AGRADECIMIENTO .....	iv
RESUMEN .....	xiv
ABSTRACT .....	xv
RESUMO .....	xvi
INTRODUCCIÓN .....	1

### **CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

1.1 Planteamiento del problema .....	3
1.2 Formulación del problema .....	6
1.3 Objetivos.....	7
1.4 Hipótesis.....	8
1.5 Justificación e importancia de la investigación .....	8

### **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

2.1 Antecedentes del problema .....	10
2.2 Fundamentos teóricos .....	12
2.2.1. Marco filosófico y epistemológico.....	13
2.2.2. Planeamiento estratégico .....	14
2.2.3. Calidad de la gestión escolar .....	19
2.2.3.1. Definición .....	19
2.2.3.2. Dimensiones de la gestión escolar .....	21
2.3. Definición de términos .....	25

### **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

3.1	Tipo y diseño de investigación.....	27
3.2	Ámbito de estudio .....	27
3.3	Población y muestra .....	28
3.3.1.	Población .....	28
3.3.2.	Muestra .....	28
3.4	Operacionalización de las variables .....	30
3.4.1.	Variables de estudio.....	30
3.4.2.	Operacionalización.....	30
3.5	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos .....	31
3.6.	Tratamiento estadístico .....	32

### **CAPÍTULO IV: RESULTADOS**

4.1	Desarrollo del Planeamiento Estratégico en las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular .....	34
4.2	Percepción de la calidad de gestión escolar en las instituciones de educación básica regular .....	58
4.3	Relación del planeamiento Estratégico y la dimensión Liderazgo, Gestión pedagógica y gestión de convivencia y apoyo a los estudiantes .....	104

### **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN**

DISCUSIÓN .....	112
-----------------	-----

<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>120</b>
---------------------------	------------

<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>122</b>
-----------------------------	------------

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>124</b>
--	------------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>131</b>
--------------------	------------

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Población de docentes.	28
Tabla 2.	Muestra de docentes según instituciones educativas del nivel secundario, primario e inicial.	29
Tabla 3.	Docentes: Redacción de la misión con los propósitos de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	34
Tabla 4.	Docentes: Se cumple la misión en coherencia con los valores de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	37
Tabla 5.	Docentes: La comunidad educativa ha construido una visión de futuro, por nivel educativo según categorías, 2017	39
Tabla 6.	Docentes: Comparten la visión de futuro de su institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	41
Tabla 7.	Docentes: Asumen los compromisos de la visión de su institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	43
Tabla 8.	Docentes: Existe claridad en los objetivos educativos misión y visión del proyecto educativo institucional, por nivel educativo según categorías, 2017	45
Tabla 9.	Docentes: Si se considera las necesidades de todos los actores escolares en la construcción de sus objetivos, estrategias y metas, por nivel educativo según categorías, 2017	48
Tabla 10.	Docentes: Si considera que se logran las metas que se propone la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	50
Tabla 11.	Docentes: Un análisis FODA juicioso y real provee información fiable para tomar decisiones, por nivel educativo según categorías, 2017	52

Tabla 12.	Docentes: Identificar oportunidades y amenazas permite evaluar la calidad de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	55
Tabla 13.	Docentes: El director y su equipo planifican a corto, mediano y largo plazo las acciones estratégicas de la comunidad educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	58
Tabla 14.	Docentes: El director y su equipo directivo orientan, coordinan y motivan a los actores de la comunidad educativa para alcanzar los objetivos institucionales, por nivel educativo según categorías, 2017	61
Tabla 15.	Docentes: La gestión se apoya en la autoevaluación, por nivel educativo según categorías, 2017	64
Tabla 16.	Docentes: Existe una articulación entre la institución educativa y los agentes del entorno para lograr los objetivos institucionales, por nivel educativo según categorías, 2017	67
Tabla 17.	Docentes: El director y su equipo directivo utilizan la información para la toma de decisiones, por nivel educativo según categorías, 2017	70
Tabla 18.	Docentes: El plan curricular es coherente con los objetivos de formación humana e intelectual y con los criterios pedagógicos, por nivel educativo según categorías, 2017	73
Tabla 19.	Docentes: La gestión permite que los maestros, personal administrativo y padres de familia participen en la elaboración y seguimiento de una propuesta curricular adaptada, por nivel educativo según categorías, 2017.	76
Tabla 20.	Docentes: La gestión orienta los objetivos, estrategias y metas para la transformación de la práctica docente y la mejora de los aprendizajes de los alumnos, por nivel educativo según categorías, 2017.	79

Tabla 21.	Docentes: Existen mecanismos para asegurar que el tiempo se use con efectividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por nivel educativo según categorías, 2017.	82
Tabla 22.	Docentes: Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje, por nivel educativo según categorías, 2017	85
Tabla 23.	Docentes: El personal docente realiza evaluaciones por competencias de acuerdo con la misión, por nivel educativo según categorías, 2017	88
Tabla 24.	Docentes: Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado en función de las expectativas de los estudiantes, por nivel educativo según categorías, 2017	91
Tabla 25.	Docentes: Existen muestras de pertenencia y de consolidación de valores en los estudiantes, por nivel educativo según categorías, 2017	94
Tabla 26.	Docentes: Se promueve una cultura de planeación, evaluación y rendición de cuentas dentro del marco de la gestión estratégica, por nivel educativo según categorías, 2017.	97
Tabla 27.	Docentes: La comunidad escolar rinde cuentas y difunde a la sociedad los avances de su desempeño en el logro de los propósitos educativos y administración de recursos, por nivel educativo según categorías, 2017	99
Tabla 28.	Docentes: Se realiza el presupuesto anual para el cumplimiento de los objetivos estratégicos de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	101
Tabla 29.	Prueba de normalidad de la hipótesis específica 1	105
Tabla 30.	Correlación Rho de Spearman de la hipótesis específica 1	105
Tabla 31.	Prueba de normalidad de la hipótesis específica 2	106
Tabla 32.	Correlación Rho de Spearman de la hipótesis específica 2	107
Tabla 33.	Prueba de normalidad de la hipótesis específica 3	108

Tabla 34. Correlación Rho de Spearman de la hipótesis específica 3	109
Tabla 35. Prueba de normalidad de la hipótesis general	110
Tabla 36. Correlación Rho de Spearman de la hipótesis general	111

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Proyecto educativo institucional	17
Figura 2.	Redacción de la misión con los propósitos de la institución educativa, según nivel educativo por categorías, 2017	36
Figura 3.	Docentes: Se cumple la misión en coherencia con los valores de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	38
Figura 4.	Docentes: La comunidad educativa ha construido una visión de futuro, por nivel educativo según categorías, 2017	40
Figura 5.	Docentes: Comparten la visión de futuro de su institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	42
Figura 6.	Docentes: Asumen los compromisos de la visión de su institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017.	44
Figura 7.	Docentes: Existe claridad en los objetivos educativos, misión y visión del proyecto educativo institucional, por nivel educativo según categorías, 2017	47
Figura 8.	Docentes: Si se considera las necesidades de todos los actores escolares en la construcción de sus objetivos, estrategias y metas, por nivel educativo según categorías, 2017	49
Figura 9.	Docentes: Si considera que se logran las metas que se propone la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	51
Figura 10.	Docentes: Un análisis FODA juicioso y real provee información fiable para tomar decisiones, por nivel educativo según categorías, 2017	54
Figura 11.	Docentes: Identificar oportunidades y amenazas permite evaluar la calidad de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	57

Figura 12. Docentes: El director y su equipo planifican a corto, mediano y largo plazo las acciones estratégicas de la comunidad educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	60
Figura 13. Docentes: El director y su equipo directivo orientan, coordinan y motivan a los actores de la comunidad educativa para alcanzar los objetivos institucionales, por nivel educativo según categorías, 2017	63
Figura 14. Docentes: La gestión se apoya en la autoevaluación, por nivel educativo según categorías, 2017	66
Figura 15. Docentes: Existe una articulación entre la institución educativa y los agentes del entorno para lograr los objetivos institucionales, por nivel educativo según categorías, 2017	69
Figura 16. Docentes: El director y su equipo directivo utilizan la información para la toma de decisiones, por nivel educativo según categorías, 2017	72
Figura 17. Docentes: El plan curricular es coherente con los objetivos de formación humana e intelectual y con los criterios pedagógicos, por nivel educativo según categorías, 2017	75
Figura 18. Docentes: La gestión permite que los maestros, padres de familia y personal administrativo participen en la elaboración y seguimiento de una propuesta curricular adaptada, por nivel educativo según categorías, 2017	78
Figura 19. Docentes: La gestión orienta los objetivos, estrategias y metas para la transformación de la práctica docente y la mejora de los aprendizajes de los alumnos, por nivel educativo según categorías, 2017	81
Figura 20. Docentes: Existen mecanismos para asegurar que el tiempo se use con efectividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por nivel educativo según categorías, 2017	84

Figura 21. Docentes: Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje, por nivel educativo según categorías, 2017	87
Figura 22. Docentes: El personal docente realiza evaluaciones por competencias de acuerdo con la misión, por nivel educativo según categorías, 2017	90
Figura 23. Docentes: Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado en función de las expectativas de los estudiantes, por nivel educativo según categorías, 2017	93
Figura 24. Docentes: Existen muestras de pertenencia y de consolidación de valores en los estudiantes, por nivel educativo según categorías ,2017	96
Figura 25. Docentes: Se promueve una cultura de planeación, evaluación y rendición de cuentas dentro del marco de la gestión estratégica, por nivel educativo según categorías, 2017	98
Figura 26. Docentes: La comunidad escolar rinde cuentas y difunde a la sociedad los avances de su desempeño en el logro de los propósitos educativos y administración de recursos, por nivel educativo según categorías, 2017	100
Figura 27. Docentes: Se realiza el presupuesto anual para el cumplimiento de los objetivos estratégicos de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017	103

## RESUMEN

La investigación se titula *Planeamiento estratégico y calidad de gestión escolar de las instituciones educativas públicas de educación básica regular de la provincia de Tacna, 2017*. Objetivo: establecer la relación entre el planeamiento estratégico con la calidad de gestión escolar. Metodología: correlacional, no experimental, transversal. Instrumentos: se utilizaron dos cuestionarios cerrados para medir las variables de estudio. Población: 3159 docentes de los tres niveles de educación básica regular (inicial, primaria y secundaria) de instituciones educativas públicas. Resultados: (a) El planeamiento estratégico y el liderazgo escolar se relacionan ( $p < 0,01$ ); (b) Existe relación entre el planeamiento estratégico y la gestión pedagógica ( $p < 0,01$ ); (c) Se encontró relación entre el planeamiento estratégico y la gestión de convivencia y apoyo estudiantil ( $p < 0,01$ ). Conclusión: Existe evidencia a favor de una relación directa entre el planeamiento estratégico con la calidad de gestión escolar en las II.EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna en el 2017 [ $r(333) = 0,660, p < 0,01$ ].

**Palabras Clave:** planeamiento estratégico, calidad, gestión, escolar.

## ABSTRACT

The research is entitled *Strategic planning and quality of school management of public educational institutions of regular basic education in the province of Tacna, 2017*. Objective: to establish the relationship between strategic planning and the quality of school management. Methodology: correlational, not experimental, transversal. Instruments: two closed questionnaires were used to measure the study variables. Population: 3159 teachers from the three levels of regular basic education (initial, primary and secondary) of public educational institutions. Results: (a) Strategic planning and school leadership are related ( $p < 0.01$ ); (b) There is a relationship between strategic planning and pedagogical management ( $p < 0.01$ ); (c) A relationship was found between strategic planning and the management of coexistence and student support ( $p < 0.01$ ). Conclusion: There is evidence of a direct relationship between strategic planning and the quality of school management in II.EE. of Basic Basic Education in the province of Tacna in 2017 [ $r(333) = .660, p < 0.01$ ].

**Keywords:** strategic planning, quality, management, school.

## RESUMO

A pesquisa é intitulada *Planejamento estratégico e qualidade da gestão escolar de instituições públicas de ensino regular de educação básica na província de Tacna, 2017*. Objetivo: estabelecer a relação entre o planejamento estratégico e a qualidade da gestão escolar. Metodologia: correlacional, não experimental, transversal. Instrumentos: dois questionários fechados foram utilizados para medir as variáveis do estudo. População: 3159 professores dos três níveis de ensino básico regular (inicial, primário e secundário) das instituições públicas de ensino. Resultados: (a) Planejamento estratégico e liderança escolar estão relacionados ( $p < 0,01$ ); (b) Existe uma relação entre planejamento estratégico e gestão pedagógica ( $p < 0,01$ ); (c) Foi encontrada uma relação entre o planejamento estratégico e o gerenciamento da coexistência e apoio ao estudante ( $p < 0,01$ ). Conclusão: Há evidências de uma relação direta entre o planejamento estratégico e a qualidade da gestão escolar no II.EE. de Educação Básica Básica na província de Tacna em 2017 [ $r(333) = ,660, p < 0,01$ ].

**Palavras-chave:** planejamento estratégico, qualidade, gestão, escola.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente la gestión escolar comprende los “procesos de gestión y las prácticas institucionales” (Gobierno Nacional de la República del Ecuador, 2017, p. 1), cuyo propósito es alcanzar los resultados de aprendizaje definidos. Se traduce en compromisos de gestión escolar para orientar el accionar de las instituciones educativas, proporcionando información sistematizada para realizar procesos de análisis reflexivo, decidir y propender a la mejora de los aprendizajes, a través de una “planificación consensuada (...)” (MINEDU, 2018, p. 2). En este sentido, dentro de las reformas educativas en América Latina, las reformas del Estado peruano en el ámbito educativo, se enfatizó la importancia del planeamiento estratégico y la utilidad de implementar herramientas de gestión para optimizar el funcionamiento de las instituciones educativas. En este contexto, los directivos deben diseñar y planificar alternativas de solución ante los problemas y retos que se presenten, aplicando un “enfoque de gestión basada en un liderazgo pedagógico” (MINEDU, 2016, p.12)

Cabe subrayar que la gestión educativa requiere la aplicación de los principios generales de la administración y de la gestión en la ciencia de la educación, lo que permite conjugar la arista administrativa, de gestión y pedagógica, para promover una educación de calidad, centrada en el logro de aprendizajes significativos, con la participación de los diversos actores. De otro lado, la gestión en cualquier ámbito alude a organizaciones sistémicas, es decir, realidades en la que confluyen varios elementos como estudiantes, profesores, personal directivo, personal administrativo, padres de familia, actores de la sociedad civil organizada, etc.), y entre los que se suscita una trama compleja de relaciones, dentro de una cosmovisión de su microsistema y dentro de un marco de principios, reglas, normas, costumbres en orden a lograr condiciones óptimas de aprendizaje para los estudiantes.

Una de las dimensiones de la gestión escolar es la institucional, que permite “identificar las formas como se organizan los miembros de la comunidad educativa para el buen funcionamiento de la institución” (UNESCO, 2011, p. 35). En esta dimensión se comprenden aspectos formales como “vínculos, formas de relacionarse y estilos en las prácticas cotidianas” (UNESCO, 2011, p. 36), misión, visión, etc., lo que requiere tener presente las políticas institucionales, el estilo de dirección; la razón de ser de la institución educativa que se traduce en la misión; lo que se quiere ser en el futuro que se concreta en la visión institucional. Además, también resulta de interés el plano operativo de la gestión – objetivos estratégicos, metas, análisis estratégico de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas – como parte de la gestión escolar.

También es importante mencionar que el interés del estudio es indagar sobre la percepción de la calidad de la gestión escolar bien sea en términos de proceso o de resultados (liderazgo, gestión pedagógica y académica, gestión de la convivencia y apoyo a los estudiantes) desde la perspectiva y heterogeneidad de los docentes, teniendo en cuenta que no existe una única forma de abordar la gestión ni de valorar la calidad de un constructo o referente. Esta investigación es una aproximación para conocer la percepción del profesorado sobre el proceso de planeamiento estratégico y la calidad de la gestión escolar, resultando evidente una relación empírica y estadística entre las variables de estudio.

## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En épocas de profundas transformaciones sociales, económicas y culturales para enfrentar un entorno cambiante e impredecible, necesario que las instituciones en general articulen y/o planifiquen su pensamiento, las acciones, decisiones y hechos en una misma dirección. Drucker afirma que “la organización más simple que se necesite para realizar el trabajo es la mejor... Mientras más sencilla sea la estructura, existen menores posibilidades de que se desempeñen mal” (Drucker, 1988, p. 234).

En el ámbito educativo, la planeación es necesaria para mejorar la gestión de las instituciones educativas en los asuntos pedagógicos, organizativos, administrativos y de participación social, considerando que si se logra transformar sus prácticas y relaciones, entonces habrá mejores condiciones para mejorar el aprendizaje y los resultados educativos de todos los alumnos (SEP, 2010). Hoy, las instituciones educativas se desarrollan sobre estructuras organizativas complejas, bajo un modelo directivo vertical que está diseñada para el cumplimiento de directivas que señalan la ruta a seguir.

Por tanto, es indispensable implementar y desarrollar esta planificación en el marco de una gestión estratégica, que permita contribuir a alcanzar la calidad, la equidad y el diseño de organizaciones inteligentes (Senge, 1999), la cual se encuadrada dentro del marco de la gestión educativa, se enfoca en la institución educativa como núcleo de atención de la política educativa, las

cuales, si desarrollan una gestión poco eficiente, es muy probable que las reformas educativas que cualquier sistema implemente, serán incompletas.

En el Perú, según el artículo 137° del Reglamento de la Ley General de Educación (2012), “los instrumentos que orientan la gestión de la institución educativa son: a) El Proyecto Educativo Institucional (PEI) que plasma la identidad de la institución educativa, el diagnóstico y el conocimiento de la comunidad educativa y su entorno, así como también la propuesta pedagógica y la propuesta de gestión, resultados y plan de mejora.” Estos instrumentos de gestión se elaboran dentro del marco del proyecto educativo local y el plan de desarrollo concertado local, los que en un Estado de Derecho tienen su fundamento en una democracia participativa de la gestión escolar con un enfoque prospectivo de la educación.

De igual modo, el Ministerio de Educación, ha señalado la metodología estratégica para elaborar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), pero con una política de innovación de la gestión escolar y destinados sin ninguna duda, a propender mejoras en los aprendizajes. Esta nueva versión del PEI se asienta “en los enfoques de la gestión escolar” (MINEDU, 2016, p. 5), es decir, estratégico, funcional, accesible, flexible y representativo.

Actualmente, en el contexto nacional e internacional, se hace énfasis en la importancia de la gestión educativa escolar y en la necesidad de conocer cómo se viene desarrollando al interior de las instituciones educativas, porque los resultados de los aprendizajes de los estudiantes no expresan mejoras significativas. En general, la problemática educativa en el país tiene un sin número de necesidades y demandas, las mismas que plantean retos y desafíos para afrontarlas de manera coherente y efectiva; por ello, es prioridad el impulsar un cambio en los procesos educativos para la transformación efectiva de la escuela con el fin de lograr resultados para elevar la calidad educativa en los estudiantes (MINEDU, 2014).

A partir del marco normativo peruano, cabe acotar que La Ley General de Educación N° 28044 y la Ley de Carrera Pública Magisterial N° 29944, establecen que la gestión escolar debe ser integral; tanto los procesos pedagógicos y administrativos que deben lograr óptimas condiciones para el adecuado desempeño profesional de los docentes, y de los estudiantes. Por tanto, una adecuada planificación estratégica le ayudará a dirigir la I.E. con un enfoque prospectivo.

En este sentido, se ha observado que muchas instituciones educativas de los diferentes niveles de la provincia de Tacna (Anexo 2, 3 y 4), presentan deficiencias para realizar un diagnóstico institucional dentro del proceso de planeación estratégica, marco que devienen del Centro Nacional de Planeamiento Estratégico del Perú (CEPLAN), debilidades en la formulación de la misión y visión como herramientas para la orientación de los objetivos y acciones estratégicas. De igual manera, la calidad de la gestión escolar, muchas veces, es cuestionada por parte de los actores de la comunidad educativa, sea por la forma de ejercer el liderazgo de parte del directivo y su equipo, por la gestión pedagógica en términos de favorecer el desempeño docente, estudiantil, infraestructura, condiciones u otros aspecto también relevante, es la gestión de la convivencia y apoyo estudiantil, que sin duda, tendría injerencia en los resultados de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y en el nivel de competitividad de los tres niveles de Educación Básica Regular en la provincia Tacna.

En mérito a la situación problemática expuesta, es importante indagar cómo se desarrolla el planeamiento estratégico y de qué manera se vincula con la calidad de la gestión escolar desde la perspectiva de los docentes de los tres niveles de Educación Básica Regular en Tacna.

## **1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **Problema principal**

¿En qué medida se relaciona el planeamiento estratégico y la calidad de la gestión escolar en las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna en el 2017?

### **Problemas secundarios**

Para responder a la pregunta del problema general se plantean las siguientes preguntas específicas:

- a) ¿Cómo se desarrolla el planeamiento estratégico en las instituciones educativas públicas de Educación Básicas Regular de la provincia Tacna en el 2017 desde la perspectiva de los docentes según nivel educativo?
- b) ¿Cómo es percibida la calidad de la gestión escolar en las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular de la provincia Tacna en el 2017 por parte de los docentes según nivel educativo?
- c) ¿En qué medida se relaciona el planeamiento estratégico y la dimensión liderazgo de la calidad de la gestión escolar?
- d) ¿En qué medida se relaciona el planeamiento estratégico y la dimensión gestión pedagógica de la calidad de la gestión escolar?
- e) ¿En qué medida se relaciona el planeamiento estratégico y la gestión de convivencia y apoyo a los estudiantes?

## **1.3 OBJETIVOS**

### **1.3.1. Objetivo general**

Establecer la relación existente entre el planeamiento estratégico con la calidad de gestión escolar en las II.EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia Tacna en el 2017.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- a) Precisar cómo se desarrolla el planeamiento estratégico en las II.EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna en el 2017 desde la perspectiva de los docentes según nivel educativo.
- b) Identificar la calidad de la gestión escolar en las II.EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna en el 2017 desde la perspectiva de los docentes según nivel educativo.
- c) Precisar qué relación existe entre el planeamiento estratégico y la dimensión liderazgo de la calidad de la gestión escolar.
- d) Precisar qué relación existe entre el planeamiento estratégico y la dimensión gestión pedagógica de la calidad de la gestión escolar.
- e) Precisar qué relación existe entre el planeamiento estratégico y la gestión de convivencia y apoyo a los estudiantes.

## **1.4 HIPÓTESIS**

### **Hipótesis general**

El planeamiento estratégico se relaciona directamente con la calidad de gestión escolar en las II.EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia Tacna en el 2017.

### **Hipótesis específicas**

- a) Existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión liderazgo de la calidad de la gestión escolar.
- b) Existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión gestión pedagógica de la calidad de la gestión escolar.
- c) Existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión gestión de convivencia y apoyo a los estudiantes.

## **1.5 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente estudio se justifica debido a que, de acuerdo a los antecedentes teóricos empíricos, se destaca la importancia que tiene el planeamiento estratégico y su relación con la calidad de gestión de las instituciones educativas.

### **Justificación teórica**

Con la presente investigación se pretende aportar al desarrollo de las teorías de la planificación estratégica y la gestión educativa, ya propuestas por diversos autores e instituciones y otras tesis, las cuales son de aplicación práctica en diversos contextos; en este sentido, el aporte de esta investigación es valiosa.

**Justificación práctica**

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, el estudio busca contribuir con la práctica de la planificación estratégica y la gestión escolar, con propuestas de mejoramiento de la calidad de la gestión en las instituciones educativas públicas de Educación Básicas Regular de la provincia de Tacna.

**Justificación metodológica**

El presente estudio está orientado a resaltar la importancia del desarrollo del método científico mixto en el campo del planeamiento estratégico y la calidad de gestión educativa.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA**

Sosa (2017) en su tesis titulada “Gestión educativa en el marco del buen desempeño docente de las II.EE. de Puente Piedra” (Tesis de Maestría), Universidad Inca Garcilaso de la Vega, obtuvo como principales resultados: Los docentes en su mayoría con un 37% afirman estar de acuerdo con la gestión educativa; el 71% piensa que la gestión directiva en gran medida es fundamental para mejorar el desempeño docente; asimismo, un 29 % considera que el alcance de la gestión educativa involucra mayormente la planificación educativa y un 73% manifiesta que la gestión administrativa y financiera es importante también para mejorar el desempeño del profesorado. Conclusión: que la gestión educativa influye plenamente en el marco del buen desempeño docente de las I.E.I. de Puente Piedra, Lima - Perú.

Por otra parte Díaz (2017) desarrolló la tesis de investigación titulada “Calidad de la gestión educativa en el marco del proceso de la acreditación, en las instituciones educativas estatales nivel secundaria, zona urbana – distrito de Iquitos 2016”. Conclusión: (a) El nivel de calidad de la gestión educativa, en el marco del proceso de la acreditación, en las instituciones educativas estatales nivel secundaria, para el 41,2% de los encuestados se posiciona en el nivel de calidad regular; (b) mientras que la dirección institucional un 76,5% la califica como regular; es decir, que las instituciones educativas de Educación Básica del distrito de Iquitos, aún no han alcanzado el nivel de logro que están establecidos en el modelo de calidad (matriz de evaluación) propuesto por el SINEACE.

Ramírez (2015) en la investigación titulada “El planeamiento estratégico y su relación con la calidad de gestión en las instituciones educativas públicas del nivel primario de Chorrillos - Lima, 2013”, se trazó como objetivo principal el establecer la relación que existe entre el planeamiento estratégico y la calidad de gestión en las instituciones educativas públicas del nivel primario del distrito de Chorrillos - Lima, 2013. El estudio se realizó en ocho instituciones educativas del nivel primario del distrito de Chorrillos – Lima, que tuvo como muestra = 187 docentes y 34 administrativos. Principales resultados: un poco más de la tercera parte, 35,7% de las cuatro instituciones educativas, indicaron que la misión se redacta en coherencia con el conjunto de valores y bajo consenso; en cuanto a la visión, el 67% consideró que casi siempre y siempre la visión se construye con la participación de docentes, directivos, administrativos con una visión de futuro; empero, menos de la mitad (42,9%) consideró las necesidades de todos los actores involucrados evidenciadas en los objetivos, estrategias y metas; asimismo, más la mitad (82,2%) coincidió en que se lograron las metas; en tanto que el (60,8%) asumió que este alcance se presentó solo a veces. En lo referente al análisis estratégico (FODA), el 61% pensó que cuando se realiza de modo juicioso y coherente con la realidad examinada, provee de buena información para tomar decisiones acertadas. De otro lado, el 46% manifestó que el plan curricular es coherente con los objetivos de formación establecidos; otro 46% opinó que la gestión involucra a los padres y personal administrativo en la formulación de la propuesta curricular. Conclusión: esta investigación reportó que existe una relación significativa entre el planeamiento estratégico y la calidad de gestión de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Chorrillos en Lima.

Por otro lado, Ibarra (2012) desarrolló la investigación titulada “Planeamiento estratégico y su relación con la gestión de la calidad de la Institución Kumamoto I N° 3092 - Puente Piedra – Lima - año 2011”. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Contó con una muestra de 33 docentes. Principales resultados sostuvo que se valoró en

tres categorías las respuestas, en sus inicios, medianamente completo y completo. En esta última categoría, se tiene que cuando se les inquiriere respecto al PEI, la mayoría considera que tiene (76%); que cuenta con una misión que se puede lograr (42%); que su visión es alcanzable (45%); y que tiene un diagnóstico situacional adecuado (39%). Respecto al FODA, la tercera parte (33%) manifestó que cuenta con estrategias producto del cruce de filas y columnas. En lo referente a la gestión administrativa, resalta el hecho que solo el 24% consideró que la programación, las actividades y el presupuesto es coherente con las actividades planteadas al inicio del año; el 18% coincidió que la programación se realiza con la participación de los agentes educativos; y el 36% asumió que se da prioridad a las necesidades primordiales antes que a los intereses personales. En general, se encontró que se realiza en forma completa el 61% el PEI, en un 42% el FODA y un 48% la gestión administrativa. Y respecto a la segunda variable, gestión de la calidad, igualmente para la categoría de respuesta completa, para la dimensión planeamiento (24%), organización (42%), integración (24%), dirección (12%) y control (12%). Conclusión: el planeamiento estratégico se relaciona significativamente con la gestión de calidad de la institución educativa Kumamoto I N° 3092 - Puente Piedra.

En ambas investigaciones últimas existe similitud en cuanto a la influencia del planeamiento estratégico en los resultados de la gestión educativa, evidencia empírica que se pretende contrastar en el presente estudio, a fin de establecer la validez nomotética con los resultados que se obtengan.

## **2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Las bases teóricas se han estructurado para fundamentar las variables de estudio; en primer lugar, se aborda el marco filosófico y epistemológico, y a

continuación, la base teórica sobre planeamiento estratégico y calidad de gestión.

### **2.2.1. Marco filosófico y epistemológico**

Cabe subrayar que el vocablo filosofía proviene de la lengua griega *philos* y *sophía*, que significa amor por la sabiduría; en tanto que la epistemología deriva de los vocablos *episteme* y *logos*, que se traduce como teoría del conocimiento y que comprende el saber ordinario, filosófico y científico (Guerrero et al., 2009). Desde esta perspectiva, el estudio comprende el abordaje teórico científico de las variables planeamiento estratégico y calidad de la gestión escolar. La finalidad de una gestión es alcanzar el cumplimiento de los objetivos y metas (teleología), basada en una gestión estratégica para tomar decisiones acertadas, aspecto fenomenológico que constituye el objeto de estudio, para el que se explicarán sus episteme. Según Flores et al. (s.f.), el objeto puede ser un ente abstracto, frente al que el científico se posiciona externamente, para poder examinarlo objetivamente, y soslayar en lo posible la subjetividad.

De otro lado, desde la perspectiva de la praxis, el objeto - planeación estratégica - debe subordinarse a una filosofía de acción, debiendo encuadrarse en uno de los tres tipos de filosofía de la planeación: a) Planeación conservadora en la que su filosofía se refleja en la decisión de obtener buenos resultados, pero no necesariamente los mejores posibles; b) planeación basada en el optimismo, en la que su filosofía se refleja en la decisión de obtener mejores resultados para la empresa, bien sea minimizando recursos para conseguir determinado desempeño u objetivo; c) planeación adaptativa, en que su filosofía se refleja en la decisión de conciliar los diferentes intereses implicados al elaborar una composición capaz de llevar a resultados que propicien el desarrollo natural de la empresa (Gutiérrez, 2016). En este punto, Hessen (1975) también considera que el estudio de la gestión y administración, se realiza en un plano utilitario-pragmático, ya que el conocimiento le sirve al

ser humano subordinar a sus necesidades la realidad objeto (*planeamiento y calidad de la gestión escolar*).

Asimismo, la variable calidad educativa escolar forma parte de la administración educativa, siendo su objeto de estudio, un ente real - problemas y situaciones específicas, en cada nivel educativo-, lo cual le confiere una definición ontológica (ente real) y epistemológica (definiciones específicas); en tal sentido, la administración educativa es parte del conjunto de disciplinas que comprenden las ciencias de la educación, (Salas, 2002).

### **2.2.2. Planeamiento estratégico**

Según Chiavenato (2010), la planeación estratégica es el proceso que sirve para formular y ejecutar las estrategias de la organización, tomar decisiones en el presente, las cuales implican riesgos futuros en razón de los resultados esperados. El planeamiento estratégico para este autor es una herramienta que permite al gerente responder a las preguntas sobre la situación actual y sobre el futuro de la organización, al mismo tiempo cómo llegar ahí, respondiendo a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son nuestros objetivos, y cuál la filosofía, valores, creencias y aspiraciones que los nutre?

¿Cuáles son nuestros mercados y cuáles nuestros clientes o usuarios? ¿Cómo los distinguimos de otros?

¿Cuáles son nuestros productos o servicios y con qué medios, estructura, tecnología, recursos lo obtenemos?

El proceso de planeamiento es estratégico porque se trata de seleccionar la mejor vía para que la organización enfrente la incertidumbre en su ambiente interno y externo.

El mismo Chiavenato (2009) afirma que el planeamiento estratégico debe nutrirse del pensamiento estratégico y debe resultar en acciones estratégicas, pensar, planear y actuar. En cuanto a la planificación en el sector público, tomando la propuesta de la CEPAL (2010 y 2012), esta resurge como un instrumento facilitador del proceso buscando el desarrollo. Una concepción activa del Estado, tanto en el sentido proactivo como preactivo, en la construcción del orden social, político, económico y cultural, otorga un gran peso a la planificación, entendida como una herramienta capaz de organizar los objetivos y metas, ordenarlos en el tiempo, identificar rutas críticas de implementación acorde a los procesos políticos y sociales en curso, y diseñar estrategias y alternativas de aplicación en las que se consideren diferentes escenarios de cambio social. De esta manera, la planificación aporta instrumentos de gobernabilidad que permiten gestionar los procesos de respuesta, adaptación y diseño de estrategias frente a la globalización ( Máttar y Perrotti, 2014).

Se afirma que el Estado debe ser capaz de promover una gestión estratégica con una visión de largo plazo, tener un papel anticipador e intervenir en el diseño de estrategias con un propósito definido de desarrollo nacional; por consiguiente, la prospectiva tiene un importante papel que jugar en el actual y futuro contexto regional (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura, 2012).

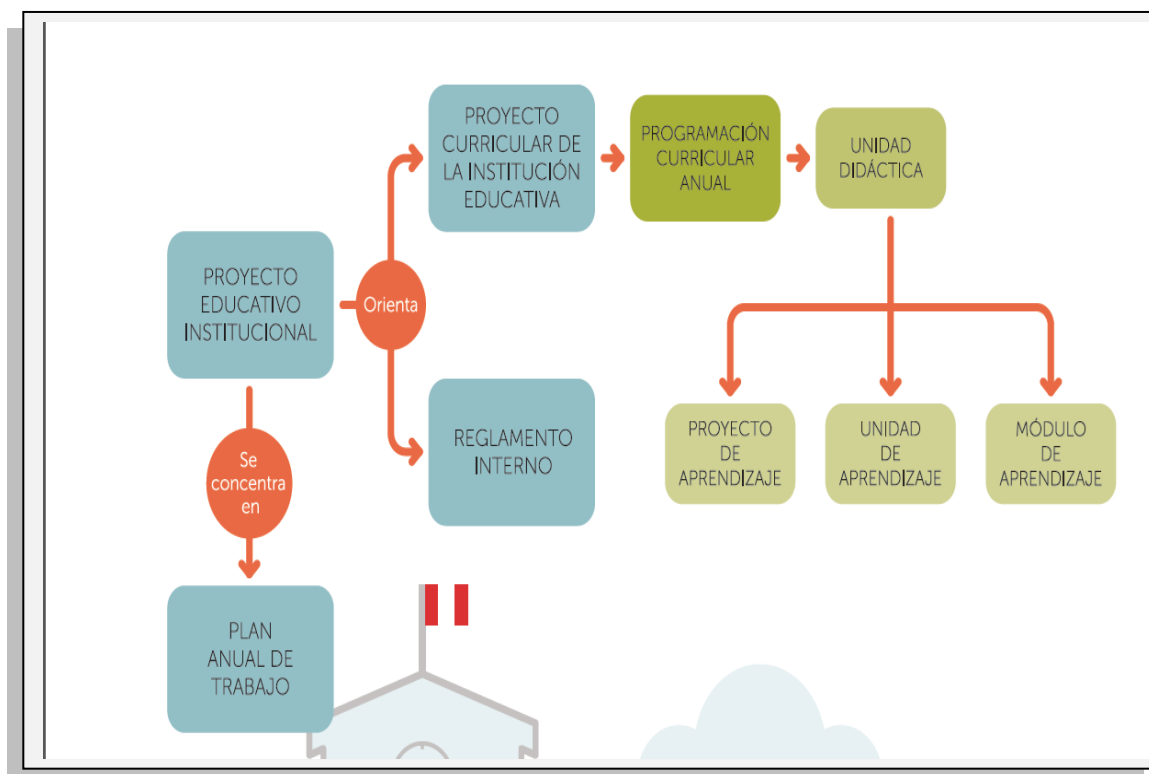
Asimismo, Medina et al. (2014) señala “que el Estado debe prepararse para asumir una actitud activa, actuar con eficiencia y eficacia e incrementar su nivel de aprendizaje organizacional tomando en cuenta las variables del entorno. Esto implica pasar de un papel de Estado pasivo, en tanto árbitro y observador, hacia un Estado preactivo y proactivo; forjar capacidades a fin de crear las condiciones para prepararse frente a cambios esperados y orientar estratégicamente la acción colectiva, en asociación con el mercado y la sociedad”.

En tal sentido, el Ministerio de Educación, a través de la Ley N°28044, Ley General de Educación y su Reglamento, regula que todas las instituciones educativas deben contar con un instrumento de planificación a mediano plazo que es el Proyecto Educativo Institucional (PEI ), el mismo que debe estar articulado al Proyecto Educativo Nacional (PEN), Proyecto Educativo Regional (PER) y Proyecto Educativo Local (PEL).

El planeamiento estratégico institucional (PEI) es un instrumento de planificación a mediano plazo, que orienta la gestión de la institución educativa y que brinda pautas para la elaboración de otros documentos de gestión como el Plan Anual de Trabajo (PAT), el Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCI) y el Reglamento Interno (RI). El PEI y el PAT están claramente vinculados; en tanto que el PAT concreta los objetivos estratégicos del PEI en actividades y tareas que se realizan durante el año escolar.

Es indudable que la planificación estratégica es fundamental para cualquier organización que se propone alcanzar objetivos y metas. A partir de la base teórica, se considera que desarrollar adecuadamente el planeamiento estratégico implica definir y compartir una declaración de una visión que defina la posición estratégica de la organización, compartida por todos los miembros. Asimismo, se requiere un compromiso con el proceso de planificación de todos, en el que el director es el líder y utiliza la planificación como un recurso para lograr las metas. Otro aspecto vital es la comunicación permanente por diferentes vías o medios.

Desde una perspectiva integral, la planificación estratégica acarrea un cambio personal, que busca promover el talento humano, desarrollar el potencial de sus colaboradores y propender a generar un mayor compromiso; es decir, un capital humano que se convierte en un activo intangible, del cual depende la competitividad, la concreción de la misión educativa.



- **Misión y Visión**

En el ámbito organizacional, cada entidad posee una cultura corporativa, que comprende las declaraciones del equipo directivo y de la experiencia compartida, siendo su núcleo los valores corporativos, en este sentido, los corpus primarios de la cultura organizacional son además de los valores, justamente la misión y la visión de la organización.

Martos (2009) define la *misión* como el propósito genérico concordante con los valores organizaciones y las expectativas de los *stakeholders*.

De otro lado, Harrison (1989) afirma que la misión refleja el objetivo último de una organización, además de los valores que los *stakeholders* asocian con el beneficio de la organización. En consecuencia, la misión deja su impronta en la filosofía y objetivos de la organización, por lo que las estrategias están siempre alineadas con la misión (Ceferi,1996).

Más adelante, Cardona y Rey (2004) consideran que la misión constituye un conglomerado de contribuciones con las que una organización da respuesta a las necesidades y expectativas auténticas del mercado. Sin embargo, debe subrayarse que solo aquellas contribuciones que patentizan la identidad de la institución, constituyen la misión.

En cuanto a la visión, existe coincidencia en que constituye el futuro que la organización desea, la aspiración de la organización, por tanto, comprende el futuro deseado (Jhonson y Acholes, 2001). Acota también Quigley (1993) que la visión es la senda delineadas para el futuro de la organización.

- **Objetivos estratégicos y metas**

Los *objetivos estratégicos*, según Armijo (2009) de la Comisión Regional para América Latina y el Caribe CEPAL, son “los logros que la entidad (...) espera concretar en un plazo determinado (mayor de un año), para el cumplimiento de su misión de forma eficiente y eficaz” (p. 40). Mientras que las *metas estratégicas* expresan el nivel de desempeño a lograr; están aparejados con los indicadores, constituyen el insumo para la planificación operativa y presupuestal.

Asimismo, las metas expresan un desempeño que posibilita su medición, una fecha establecida para su cumplimiento (*deadline*), realista y posible de alcanzarlo (Armijo, 2009).

- **Análisis estratégico de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA)**

El FODA es una técnica que se utiliza para el análisis y resolución de problemas, a fin de identificar y someter a un análisis estratégico las fortalezas y debilidades en una organización (ámbito interno) y las

oportunidades (aprovechadas y no aprovechadas) y amenazas evidenciadas tras la evaluación de la información recogida (García y Cano, s.f.).

### **2.2.3. Calidad de la gestión escolar**

Actualmente, el Ministerio de Educación del Perú promueve una gestión escolar de calidad, que genere condiciones propicias para los aprendizajes en los diferentes niveles de la Educación Básica Regular, la cual se apoya en la planificación estratégica, en un liderazgo pedagógico, en el buen desempeño directivo y compromisos de gestión escolar (MINEDU, 2015).

Asimismo, la calidad de la gestión escolar involucra directamente al director como máxima autoridad, el cual es responsable de la gestión en la institución educativa. En este sentido, la UNESCO y el Ministerio de Educación del Perú (2011) establecen que una “efectiva gestión involucra una serie de aspectos como la planificación, la organización, la dirección, la coordinación y el control” (p. 9), basada en los “principios de pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia y equidad” (UNESCO-MINEDU, 2011, p. 7).

#### **2.2.3.1. Definición**

Según la norma ISO 8042, la calidad es la totalidad de las características de un ente que le confiere la aptitud de satisfacer necesidades implícitas y explícitas, también se define como el conjunto de características que posee un producto o un servicio, y estos satisfagan las necesidades de los requerimientos de los usuarios (Cuatrecasas, Gonzales, 2017).

Cuando se habla de gestión escolar esta asume muchas concepciones de acuerdo a la perspectiva de cada autor. Es conveniente en este sentido abordar a la gestión escolar como el medio para accionar los cambios positivos en las instituciones educativas a fin de buscar la mejora continua. Así, Casassus (2002) sostiene que la gestión es concebida como “un proceso de

aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno” (p. 5).

De otra manera Pozner (2000, p. 16) define a la gestión escolar como “un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. [...] Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático”. Y por último se tiene a Navarro (2005. p. 14) quien afirma que la gestión escolar es un proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas y pedagógicas que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de la escuela y de sus resultados. Se puede concluir que gestión escolar se refiere entonces al conjunto de acciones realizadas por el colectivo escolar y que están orientadas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir; busca diversas maneras de ejercer su liderazgo positivo con autonomía de gestión dentro de una dinámica estructural flexible.

En tal sentido, los enfoques de la gestión escolar se abordarán a partir del Modelo Integrador de Gestión Escolar. Según Sander (1994), el modelo integrador “se ocupa de la interacción entre la institución y el individuo, entre papel y personalidad, entre expectativas burocráticas y necesidades y disposiciones personales [...] dependiendo de las circunstancias o situaciones específicas en las que se dan las acciones administrativas”. Casassus (1999) coincide con lo anterior, al mencionar que este modelo “reconoce no sólo el antagonismo de los intereses de los actores en la sociedad, sino que además del tema de la viabilidad política se plantea el de la viabilidad técnica, económica, organizativa e institucional”. El modelo integrador como punto de equilibrio, tiende a ser uno del más favorable en los procesos de gestión

escolar, puesto que permite tomar en cuenta los procesos organizacionales, normas y aspectos de índole administrativa, sumamente importantes para el funcionamiento global del sistema, sin perder de vista las necesidades del factor humano. Por otro lado, muchas veces, un proyecto está muy bien diseñado, tiene en su estructura objetivos bien planteados, estrategias bien definidas, administrado todos los recursos, e incluso, obtiene los resultados esperados; pero esos resultados no satisfacen verdaderamente las necesidades de sus destinatarios; por ejemplo, no se obtiene un perfil de egresado, acorde con las necesidades del mercado, por lo que fue poco pertinente. Por lo tanto, el modelo integrador resulta positivo en el sentido de que atiende los intereses de los actores sociales, así como la viabilidad de los proyectos. Sintetizando, puede decirse que lo valioso de gestionar es poder determinar cuáles son los aspectos rescatables de cada uno de los modelos, identificarse con los mismos, y poder determinar cuál usar (bien sea uno, o la sinergia de varios) y cómo usarlo en el momento preciso y en la situación adecuada.

### **2.2.3.2. Dimensiones de la gestión escolar**

La gestión escolar se dimensiona considerando la propuesta de Frigerio et al. (1992) en:

#### **a) Dimensión pedagógica**

Es la dimensión central y relevante que orienta los procesos y las prácticas educativas en el interior y exterior de los centros escolares. Se encuentra el currículo para identificar, analizar, reflexionar y discutir colectivamente los planteamientos curriculares para identificar, analizar y sistematizar las problemáticas que requieren ser atendidas para el desarrollo y concreción de los aprendizajes en los niños y niñas. Finalmente, con esta base de reflexión colectiva, discutir y arribar a consensos sobre la pertinencia de los planteamientos curriculares prescritos y proponer las finalidades e intencionalidades educativas bajo las cuales la escuela y su comunidad

orientará su estrategia de intervención educativa. Con el fin de orientar los trabajos colaborativos en las comunidades de práctica, durante el desarrollo de su proyecto educativo, resulta fundamental que las directoras identifiquen y analicen los planteamientos curriculares determinados para el nivel inicial y, a partir de ello, ubiquen sus procesos y prácticas (dentro y fuera de la institución educativa). Tiene como indicadores las actividades propias de la institución educativa que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos, las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados.

b) Dimensión dirección y liderazgo

Es la dimensión encargada de valorar el desarrollo de capacidades individuales y colectivas, y la facilitación de las condiciones estructurales y organizativas para que la escuela pueda decidir, de manera autónoma y competente y sin perder de vista sus finalidades educativas, las transformaciones que requiere la evolución del contexto escolar. Este proceso implica una experiencia de aprendizaje y experimentación para quienes participan en él, provocando la modificación consciente y autónomamente decidida, tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas de la institución como de las percepciones de los directores, docentes y estudiantes sobre sus roles, compromisos y responsabilidades en la compleja tarea de educar a las nuevas generaciones. Lo fundamental recae en facilitar la consecución de los propósitos educativos a través del esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a modificar las condiciones en el aprendizaje y otras condiciones internas, organizativas y de clima social; por lo que es necesario hablar de perfeccionamiento, innovación y mejora de los procesos educativos en las instituciones escolares, tomando como referencia el grado de consecución y práctica de los valores que se consideran educativos desde la dimensión ética y profesional. En este sentido, la reflexión sobre la organización, su flexibilidad, la dinámica del cambio organizativo; debe estar

situada en primer plano y no relegada a un segundo, además, las organizaciones que educan requieren desarrollar grandes características como la racionalidad, pero fundamentalmente la flexibilidad, la cual requiere de procesos de sensibilización a la necesidad de cambio, unas estructuras capaces de cambiar con autonomía y agilidad y más personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo adaptaciones y concretar significativamente las intencionalidades educativas de las instituciones del nivel inicial, primaria y secundaria. Los mejores diseños y proyectos curriculares, si no tienen en cuenta el contexto organizativo donde se van a desarrollar y si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en las organizaciones, no tendrán mejoramiento y transformación. Los directores desarrollan su actividad educativa en el marco de una organización; esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada institución dan cuenta de un estilo de funcionamiento.

c) Dimensión convivencia y participación

Se entiende como el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro. Se incluye también el modo o las perspectivas culturales en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno (vínculos entre escuela y comunidad: demandas, exigencias y problemas; participación: niveles, formas, obstáculos, límites, organización; reglas de convivencia).

En esta dimensión resulta imprescindible el análisis y reflexión sobre la cultura de cada institución. Al tener identificadas, caracterizadas, organizadas, y jerarquizadas las problemáticas educativas de la institución educativa, zona escolar o de supervisión, resulta importante la construcción colectiva de un proyecto que permita atender desde distintos escenarios, ámbitos y niveles, las causas y consecuencias de dichas problemáticas. Para tal fin es conveniente considerar la cultura que las comunidades han construido,

desarrollado y reproducido a lo largo de su práctica educativa en un tiempo y espacio determinado. Para entender y comprender las interacciones es necesario identificar la relación que existe entre la política educativa y las prácticas institucionales que se llevan a cabo dentro y fuera de la escuela, valorando las correspondencias y las discrepancias que provoca la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos. Las comunidades educativas de las escuelas no aceptan tan fácilmente la imposición de formas y estilos de trabajo distintos a sus tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que se esfuerzan en conservar y reproducir como parte significativa de su identidad institucional, ya que están fuertemente determinados por sus valores, expectativas y creencias. Por tal razón resulta indispensable que a través de la búsqueda y experiencia reflexiva sobre la cultura de la comunidad educativa se tienda a su reconstrucción para generar de manera natural y espontánea la necesidad del trabajo colaborativo en la concreción de aprendizajes significativos de los alumnos. Los indicadores de la dimensión comunitaria con relación con los padres de familia, relación de las redes con instituciones municipales, estatales, eclesiásticas, organismos civiles y los proyectos de proyección social.

En suma, desde esta perspectiva, la calidad de la gestión escolar tiene como premisa una gestión estratégica, que posibilite aprovechar las oportunidades, favorecer el dinamismo sin apartarse de la esencia educativa, promover la interacción y comunicación con los usuarios y *stakeholders*, en suma ofrecer un servicio educativo en la medida de lo posible en “perfecta alineación con lo que la [sociedad demanda]” (Sainz, 2017, p. 24).

### **2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS**

Para efectos de esta investigación, se considera necesario asumir las definiciones de los siguientes términos ya que contribuyen a ella.

#### **Calidad educativa**

El nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y transformar la realidad (MINEDU, 2016).

#### **Competencias directivas**

Conjunto de comportamientos observables que llevan a desempeñar eficaz y eficientemente un trabajo determinado en una organización para el logro de los objetivos organizacionales (Pereda et al., 2002).

#### **Desempeño**

La evaluación del desempeño es el proceso por el cual se estima el rendimiento global del empleado (Jiménez, 2007).

#### **Estrategia**

Para Chandler (2003), la estrategia es la determinación de las metas y objetivos de una empresa a largo plazo, las acciones que tiene que realizar asignando los recursos necesarios para el logro de las metas.

#### **Estratégico**

Referido a las acciones largoplacistas para el logro de una meta cardinal y relevante para la concreción del plan estratégico (Chung, 2009).

#### **Gestión**

Mintzberg (1984) y Stoner (citado por Paredes, s.f.) definen el vocablo gestión como el arreglo y la organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados.

## **Liderazgo**

Es la influencia interpersonal que se ejerce en una determinada situación a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos (Chiavenato, 2009).

## **Misión**

La misión describe lo que hacemos, nuestra razón de ser, nuestro propósito, este debe ser clara, potente, convincente y directa (Drucker et al., 2015).

## **Organización**

La organización constituye un sistema sociotécnico integrado, deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendiente a la satisfacción de necesidades de sus miembros y de una población o audiencia externa, que le otorga sentido (Pfeffer y Slancik, 1978).

## **Planeación estratégica**

Proceso por el cual se ordenan los objetivos y acciones en el tiempo, con el propósito de construir una ventaja o diferencia competitiva y crear recursos adicionales a favor de la organización (Medina y Ortegón, 2006).

## **Planeación prospectiva**

Es una actitud de la mente hacia la problemática del porvenir. Es además un elemento de carácter creativo, de cambio, de transformación y guía para asumir una actitud activa hacia el mañana (Miklos y Tello, 2007).

## **Convivencia escolar**

Prácticas que garantizan una saludable y productiva interacción de los actores de la comunidad educativa en función de su plan estratégico institucional (Ministerio de Educación de Chile, s.f.).

## CAPÍTULO III

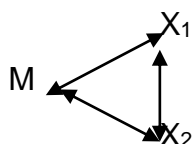
### MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación es básica o fundamental, porque está orientada a proporcionar renovados conocimientos que podrían enriquecer las actuales teorías formuladas con base a conceptos relacionados al planeamiento estratégico y a la calidad de gestión escolar.

El diseño de investigación es no experimental, correlacional, transversal.

A continuación, presenta el siguiente esquema:



Donde:

M : Muestra

X<sub>1</sub> : Variable: Planeamiento estratégico

X<sub>2</sub> : Variable: Calidad de gestión escolar

#### 3.2 ÁMBITO DE ESTUDIO

La investigación se llevó a cabo en todas las instituciones educativas públicas del nivel básico inicial, primaria y secundaria de la provincia de Tacna.

### 3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

Según Serrano (2017), la conceptualización y los procedimientos operativos para definir la población y la muestra, son fundamentales en el campo de las ciencias sociales, a fin de generalizar los resultados obtenidos de una muestra a toda la población blanco.

#### 3.3.1. Población

La población, para el presente trabajo de investigación, estuvo constituida por los docentes de las instituciones educativas de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de la provincia de Tacna 2017.

**Tabla 1**

*Población de docentes.*

<b>Nivel de Educación Básica Regular</b>	<b>Número de instituciones educativas</b>	<b>Número de docentes</b>
<b>Nivel secundario</b>	56	2 385
<b>Nivel primario</b>	48	356
<b>Nivel inicial</b>	116	418
<b>Total</b>	<b>220</b>	<b>3 159</b>

Fuente: Compendio Estadístico DRSET (2017)

#### 3.3.2. Muestra

##### a) Tamaño de la muestra

Para estimar el tamaño de la muestra, se utilizó la ecuación para proporciones y para una población finita, de acuerdo a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NZ^2pq}{(N-1)E^2 + Z^2pq}$$

## Cálculo de la muestra

Datos:

N= población: 3 159

Z= Confianza Estadística 95%: 1,96

P=probabilidad de éxito: 0,41

q=probabilidad de fracaso: 0,59

E= margen de error: 0,05

n= 333

**Tamaño de la muestra: 333 docentes**

### b) Tipo de muestreo

Aleatorio probabilístico, estratificado, polietápico y proporcional.

$$f_h = \frac{n_h}{N_h} \quad \text{Factor de afijación: 0,1054}$$

Donde:

$f_h$ = fracción de muestreo del estrato  $h = 1, 2, \dots, L$

$n_h$ = muestra  $h = 1, 2, \dots, L$

$N_h$ = población  $h = 1, 2, \dots, L$

### Tabla 2.

*Muestra de docentes según instituciones educativas del nivel secundario, primario e inicial.*

Estratos Instituciones educativas	Docentes	Muestra
56 II.EE. nivel secundario	2 385	251
48 II.EE. nivel primario	356	38
116 II. EE. nivel inicial	418	44
<b>Total = 220</b>	<b>Total= 3 159</b>	<b>Total =333</b>

Fuente : DRET (2017)

### 3.4. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

#### 3.4.1. Variables de estudio

a. Variable independiente: planeamiento estratégico

Según Chiavenato (2010), la planeación estratégica es el proceso que sirve para formular y ejecutar las estrategias de la organización, tomar decisiones en el presente, las cuales implican riesgos futuros en razón de los resultados esperados.

b. Variable dependiente: calidad de la gestión escolar

Modo que en que la dirección planifica el futuro, implanta los programas y controla los resultados de la función de la calidad, buscando la mejora continua (Udaonda, 1992).

#### 3.4.2. Operacionalización

**Variable independiente: planeamiento estratégico**

<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala de medición</b>
<b>Misión</b>	Propósitos compartidos Valores compartidos	Ordinal
<b>Visión</b>	Visión educativa empresarial	Ordinal
<b>Objetivos Estratégicos y Metas</b>	Finalidad del Plan Estratégico	
<b>FODA</b>	Fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas	Ordinal

**Variable dependiente: calidad de la gestión escolar**

<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Nivel de medición</b>
<b>Liderazgo</b>	Visión estratégica y planificación	Ordinal
	Conducción compartida	
	Alianzas Estratégicas	
	Información y análisis	
<b>Gestión Pedagógica y Académica</b>	Organización curricular	Ordinal
	Preparación para la enseñanza	
	Acción docente en el aula	
	Evaluación curricular	
<b>Gestión de convivencia y apoyo a los estudiantes</b>	Convivencia escolar	Ordinal

### **3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS**

#### **Técnica de recolección**

Encuesta: se utilizó la técnica de la encuesta dirigida a los docentes de las instituciones educativas de la UGEL Tacna, para evaluar la gestión educativa del sector.

#### **Instrumentos de recolección de datos**

Para el presente trabajo de investigación, se aplicó dos cuestionarios para medir las variables planeamiento estratégico y calidad de la gestión escolar tomado de Ramírez (2015), dirigido a los directores y docentes de las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna, quien reporta una fiabilidad de 0,9182.

### 3.6. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Para el tratamiento de datos se empleó el paquete estadístico SPSS versión 23.0. Se obtuvo las tablas, según variables, dimensiones e indicadores; y para confeccionar las figuras, se utilizó hojas de cálculo Excel.

El análisis de datos implicó las siguientes técnicas estadísticas, siguiendo el siguiente orden de procedimiento:

- a) Tablas de frecuencias y figuras estadísticas, con el propósito de sintetizar la información recogida, según la naturaleza o atributo que analizamos –datos cualitativos– para un análisis unidimensional.
- b) Tablas de contingencia, las que se utilizaron para resumir datos categóricos (características no son cuantitativas), en términos de frecuencias absolutas y relativas conjuntas.
- c) La correlación de Spearman, fue el coeficiente utilizado para cuantificar el grado de correlación que existe entre las dos variables de estudio, en cuanto su naturaleza es cualitativa ordinal y además que el estadístico Rho de Spearman no requiere de cumplir con el supuesto de normalidad de las variables.

Para calcular el coeficiente *Rho* se seleccionaron las dos variables ordinales y se ingresaron al programa estadístico SPSS, obteniéndose un valor de correlación, el cual se interpretó según se encuentre más o menos cercano al valor 1.

- d) Prueba de significancia de la distribución normal (Z). Se analizó la significación, en función del p valor (significancia asintótica), en el sentido de qué niveles de significación o valor  $\alpha$  superiores o iguales al p- valor 0,05 nos llevarán a rechazar la hipótesis estadística nula o contraviniente.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

Los resultados se presentan según las preguntas de investigación y objetivos planteados en el estudio. En tal sentido, los resultados se han organizado en sub apartados:

En el ítem 4.1 se presentan los resultados de la variable planeamiento estratégico, según las respuestas que consignan los docentes en el instrumento de recolección planeamiento estratégico, según los niveles educativos iniciales, primarios y secundarios.

En el ítem 4.2 se plasman los hallazgos de la variable calidad de la gestión escolar, a partir de las respuestas que los mismos docentes de los tres niveles educativos, cumplimentan en el cuestionario *calidad de gestión escolar*.

Mientras que en el ítem 4.3 se realiza el análisis bivariado -planeamiento estratégico y calidad de la gestión escolar– para establecer la vinculación entre las variables, a partir del estadístico Rho de Spearman.

#### 4.1. DESARROLLO DEL PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

**Tabla 3**

*Docentes: Redacción de la misión con los propósitos de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	1	2,63	2	0,80	3	0,90
<b>A veces</b>	7	15,91	8	21,05	44	17,53	59	17,72
<b>Casi siempre</b>	8	18,18	15	39,47	54	21,51	77	23,12
<b>Siempre</b>	29	65,91	14	36,84	151	60,16	194	58,26
<b>TOTAL</b>	44	100,00	38	100,00	251	100,00	333	100,00

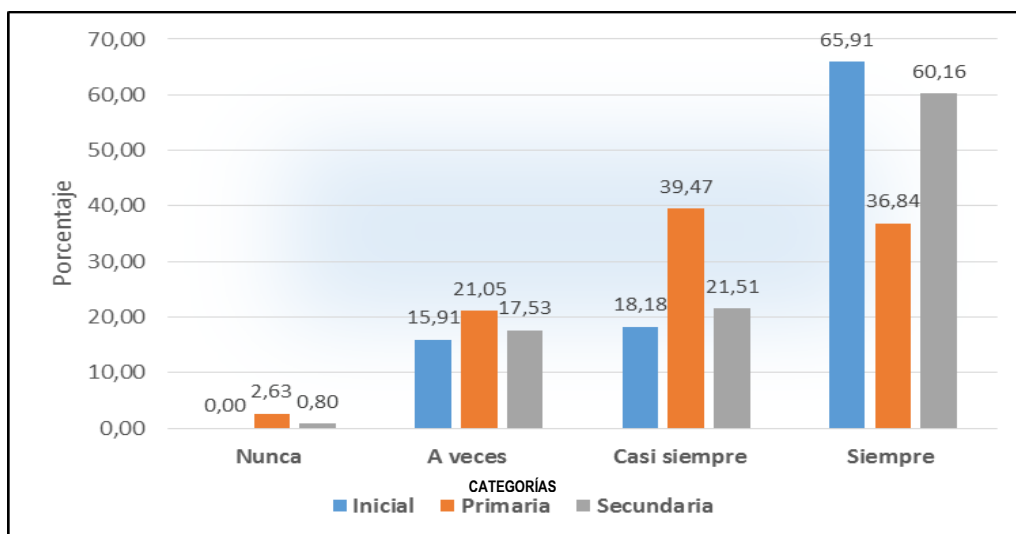
Fuente: Cuestionario

#### **Interpretación.-**

Es importante resaltar que la mayoría de los/as docentes del nivel inicial y del nivel secundario, consideran que siempre se realiza la redacción de la misión en concordancia con los propósitos de la institución educativa en un 65,91% y 60,16 % respectivamente. En contraste, en el nivel primario, el 39,47% considera que casi siempre la redacción de la misión en concordancia con los propósitos de la institución (Tabla 3 y Figura 2).

Los resultados revelan que los docentes del nivel inicial y secundaria muestran una mayor cohesión en sus respuestas cuando afirman en su mayoría que siempre la misión es coherente con los propósitos educativos de su institución educativa, lo cual es imprescindible para la buena marcha de la institución educativa, en tanto la misión representa la esencia, la razón de ser de la entidad. Sin embargo, la percepción que tienen los docentes del nivel

primario difiere de los otros niveles, por cuanto solo el 36,84% responde siempre, lo que resulta preocupante, ya que el compartir la misión o considerar que no es coherente con los propósitos, podría enervar el empoderamiento de la misma y por consiguiente debilitar la filosofía o mística institucional y la tarea educativa diaria.



**Figura 2.** Redacción de la misión con los propósitos de la institución educativa, según nivel educativo por categorías, 2017

Fuente: Tabla 3

**Tabla 4**

*Docentes: Se cumple la misión en coherencia con los valores de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017*

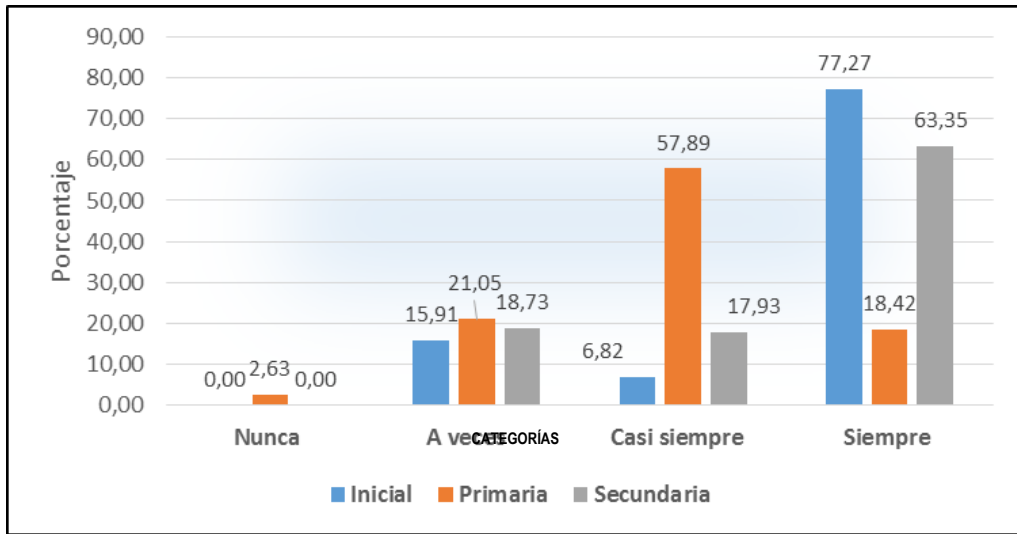
	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Nunca</b>	0	0,00	1	2,63	0	0,00	1	0,30
<b>A veces</b>	7	15,91	8	21,05	47	18,73	62	18,62
<b>Casi siempre</b>	3	6,82	22	57,89	45	17,93	70	21,02
<b>Siempre</b>	34	77,27	7	18,42	159	63,35	200	60,06
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Según se aprecia, la mayoría de los/as docentes del nivel inicial y del nivel secundaria, mayormente consideran que la misión siempre se formula en coherencia con los valores de la institución educativa, en un 77,27% y 63,35 % respectivamente. Sin embargo, llama la atención que, en el nivel primario, solo una minoría de docentes con un 18,42% opinen que siempre la misión es coherente con sus propósitos institucionales; en tal sentido, más de la mitad con un 57,89% dicen que casi siempre y prácticamente la quinta parte con un 21,05% indica que a veces. (Tabla 4 y Figura 3).

Los hallazgos evidencian la tendencia en los docentes del nivel primario, que en su mayoría opinan que la misión casi siempre se cumple en concordancia con los valores de la institución; por otros, a veces cabe precisar que es importante vincular la misión con los valores organizacionales, ya que estos influyen en el clima laboral, procesos de innovación educativa, relaciones de trabajo entre los docentes, relación entre profesores y estudiantes, y demás actores, siendo por ello importante que se comparta que la misión está aparejada con los valores propuestos.



**Figura 3.** Docentes: Se cumple la misión en coherencia con los valores de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 4

**Tabla 5**

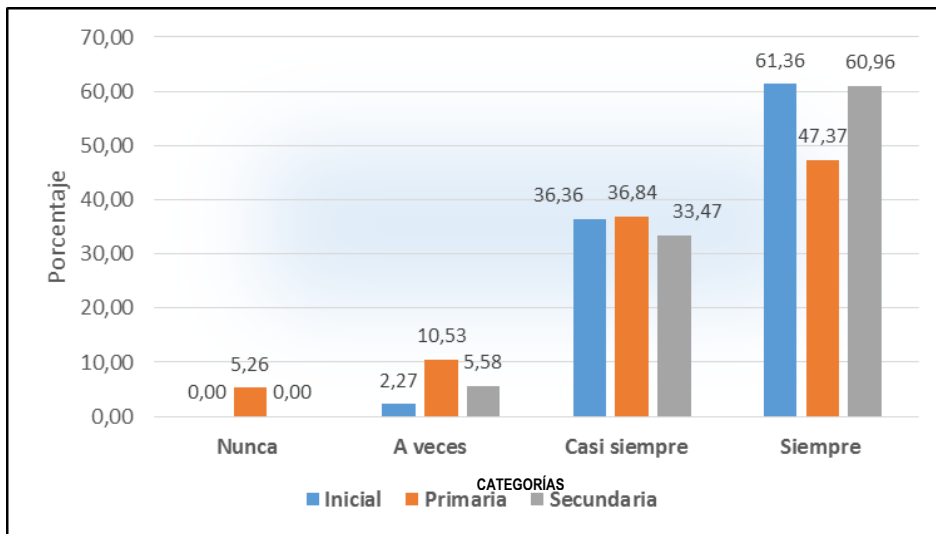
*Docentes: La comunidad educativa ha construido una visión de futuro, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	2	5,26	0	0,00	2	0,60
<b>A veces</b>	1	2,27	4	10,53	14	5,58	19	5,71
<b>Casi siempre</b>	16	36,36	14	36,84	84	33,47	114	34,23
<b>Siempre</b>	27	61,36	18	47,37	153	60,96	198	59,46
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Se observa en la tabla que cuando a los docentes se les pregunta si todos los actores de la comunidad educativa, han construido la visión de futuro de su institución, se encuentra que casi las dos terceras partes del nivel inicial y secundario, responden que siempre ha sido así, con un 61,36% y 60,96% respectivamente. Sin embargo, los docentes del nivel primario, casi la mitad con un 47,37% asiente que siempre y un 36,84% indica que casi siempre. En la categoría de nunca, solo en el nivel primario se observa que dos docentes respondieron que nunca participan los miembros de la comunidad para construir su visión (Tabla 5 y Figura 4). La percepción sigue siendo más favorable preferentemente por parte de los docentes del nivel inicial y secundario frente al nivel primario. Sin embargo, los hallazgos revelan que aún muchos docentes piensan que casi siempre se tiene una visión de futuro, situación que debe superarse, ya que es posible que no todos hayan participado de la construcción de la visión, o que consideren que la visión de la institución no refleja propiamente lo deseable en el futuro, lo que debilita el propósito de caminar en una misma dirección, para generar el logro de brindar una educación integral según los lineamientos de política educativa del Perú.



**Figura 4.** Docentes: La comunidad educativa ha construido una visión de futuro, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 5

**Tabla 6**

*Docentes: Comparten la visión de futuro de su institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017*

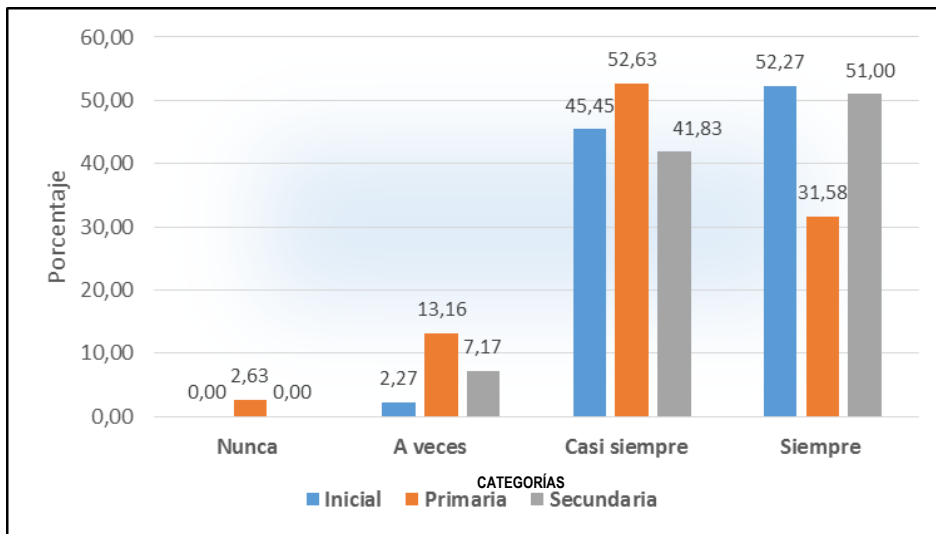
	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	1	2,63	0	0,00	1	0,30
<b>A veces</b>	1	2,27	5	13,16	18	7,17	24	7,21
<b>Casi siempre</b>	20	45,45	20	52,63	105	41,83	145	43,54
<b>Siempre</b>	23	52,27	12	31,58	128	51,00	163	48,95
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Se aprecia que cuando a los docentes se les inquiriere si comparten la visión de futuro de su institución educativa, se aprecia que más de la mitad (aunque ligeramente) de los docentes del nivel inicial y secundaria, manifiestan que siempre comparten la visión establecida, con un 52,27% y un 51,00% respectivamente. Sin embargo, en el nivel primario la proporción de docentes que opinan siempre alcanza solo es el 31,58%, ya que el 52,63% expresa que casi siempre coincide o comparte la visión. Cabe subrayar que solo en el nivel primario, un docente dijo que nunca la comparte con 2,63% y 13,16% del nivel primario asiente en la categoría a veces comparto la visión de futuro (Tabla 6 y Figura 5).

Según los resultados, los docentes del nivel primario, mayormente no comparten la visión, lo que resulta preocupante ya que para ser una institución exitosa, se requiere de la suma del trabajo individual para obtener resultados superlativos, contrario sensu, el logro de las metas y la posibilidad de acercarse a la visión se menoscaba.



**Figura 5.** Docentes: Comparten la visión de futuro de su institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 6

**Tabla 7**

*Docentes: Asumen los compromisos de la visión de su institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017*

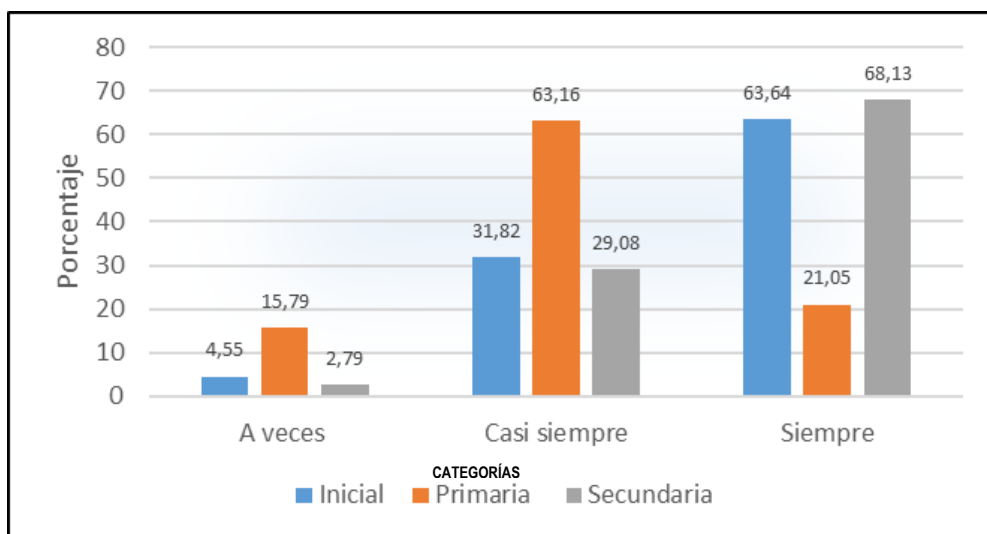
	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>A veces</b>	2	4,55	6	15,79	7	2,79	15	4,50
<b>Casi siempre</b>	14	31,82	24	63,16	73	29,08	111	33,33
<b>Siempre</b>	28	63,64	8	21,05	171	68,13	207	62,16
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Se observa que cuando se les pregunta a los docentes si asumen los compromisos de la visión que tiene su institución para proyectarse al futuro, se tiene que la tendencia es dispar cuando se trata de comparar las respuestas de los tres niveles, en el sentido de que el nivel inicial (63,64%) y secundaria (68,13%) presentan proporciones similares, ya que más de la tercera parte en cada caso coinciden en que siempre asumen los compromisos para tratar de alcanzar la visión. Contrariamente, los docentes del nivel primario, en su mayoría indica que casi siempre en un 63,16%; mientras que para la categoría siempre asiente prácticamente la quinta parte, el 21,05% (Tabla 7 y Figura 6).

Los resultados revelan una brecha entre la opinión que tienen los docentes del nivel educativo primario respecto de los docentes del nivel inicial y secundario, ya que se sienten menos comprometidos, lo que revela una responsabilidad emocional laxa, en el sentido de que en la mayoría las metas y valores propios no se alinean con los valores y metas organizacionales, lo que deviene en un bajo compromiso y cuyas causas serían motivo de un estudio.



**Figura 6.** Docentes: Asumen los compromisos de la visión de su institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017.

Fuente: Tabla 7

**Tabla 8**

*Docentes: Existe claridad en los objetivos educativos misión y visión del proyecto educativo institucional, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Nunca</b>	0	0,00	1	2,63	2	0,80	3	0,90
<b>A veces</b>	1	2,27	6	15,79	10	3,98	17	5,11
<b>Casi siempre</b>	34	77,27	16	42,11	186	74,10	236	70,87
<b>Siempre</b>	9	20,45	15	39,47	53	21,12	77	23,12
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

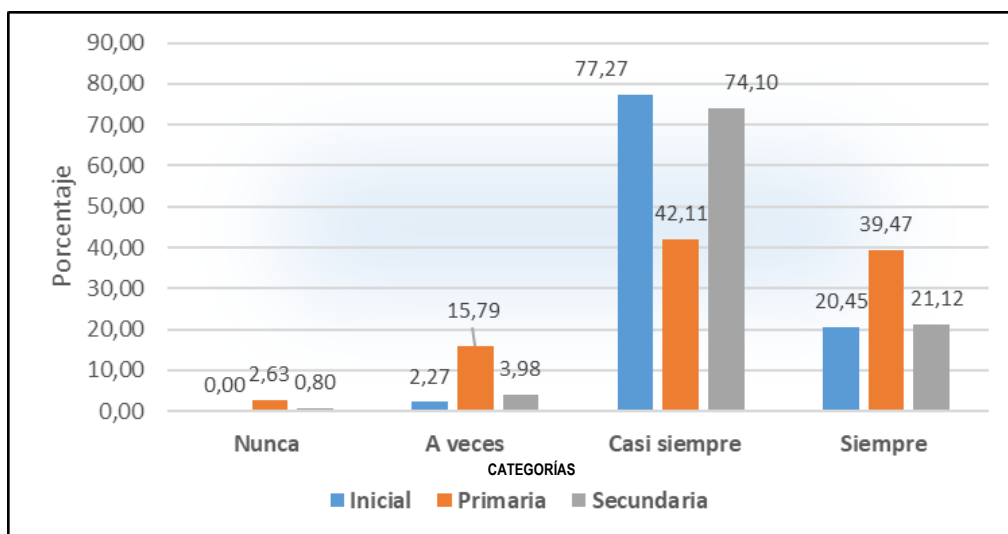
### **Interpretación.-**

Se observa que las respuestas para el ítem si existe claridad en los objetivos educativos, la misión y la visión del proyecto educativo institucional, revelan que la mayoría de los docentes consideran que no les resulta claro la congruencia de los objetivos, misión y visión.

En tal sentido, prácticamente la quinta parte de los docentes del nivel inicial y secundaria responden que siempre está clara la congruencia objetivos educativos, misión y visión, con 20,45% y 21,12% respectivamente; mientras que el 39,47% del nivel primario también responden siempre. De otro lado, en los tres niveles, inicial, primaria y secundaria, la mayoría responde que casi siempre, ya que las respuestas se concentran en esta categoría con un 77,27%, 42,11% y 74,10% respectivamente (Tabla 8 y Figura 7).

Al respecto, se acota que en general los resultados indican que la mayoría coincide en que no existe un conocimiento diáfano de objetivos, misión y visión,

lo que enerva un desenvolvimiento eficaz y eficiente, ya que es posible que cada persona interprete o considere su misión, su proyecto futuro y los objetivos estratégicos que se esperan alcanzar, lo cual no favorece la conjunción de esfuerzos en una misma dirección.



**Figura 7.** Docentes: Existe claridad en los objetivos educativos, misión y visión del proyecto educativo institucional, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 8

**Tabla 9**

*Docentes: Si se considera las necesidades de todos los actores escolares en la construcción de sus objetivos, estrategias y metas, por nivel educativo según categorías, 2017*

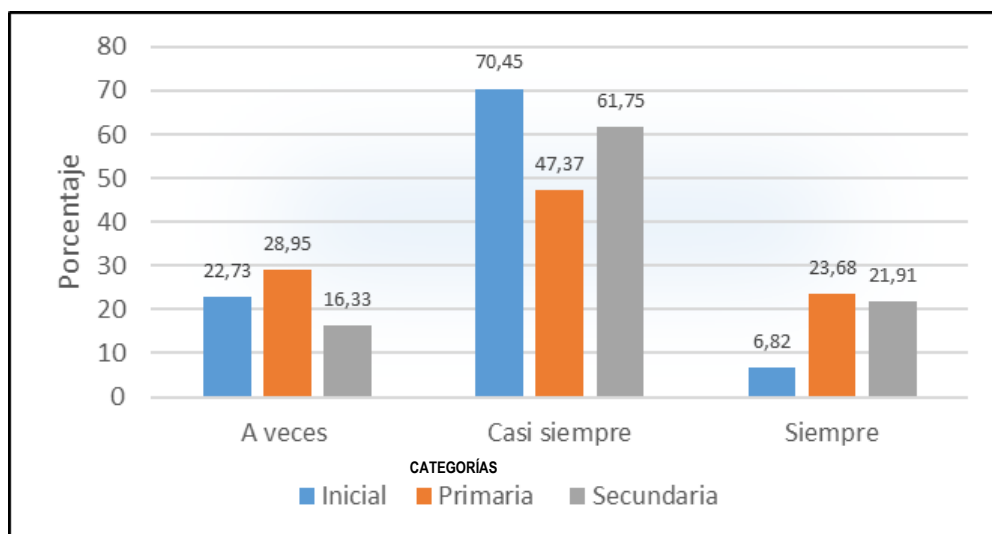
	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>A veces</b>	10	22,73	11	28,95	41	16,33	62	18,62
<b>Casi siempre</b>	31	70,45	18	47,37	155	61,75	204	61,26
<b>Siempre</b>	3	6,82	9	23,68	55	21,91	67	20,12
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Se observa que en las respuestas para el ítem si se considera las necesidades de todos los actores escolares en la formulación de objetivos, estrategias y metas para el nivel inicial alcanza, solo el 6,82% asumió que siempre, a diferencia de los docentes del nivel primario y secundario que también respondieron siempre el 23,68% y 21,91% respectivamente. Asimismo, las respuestas en los tres niveles se concentran en la categoría casi siempre, asintiendo para esta categoría el 70,45 % de los docentes del nivel inicial, el 47,37% del nivel primario y el 61,75% del nivel secundario (Tabla 9 y Figura 8).

Por consiguiente, se evidencia que la minoría opinó que las necesidades de todos los actores participan en la definición de objetivos, estrategias y metas, lo que dificultaría delinear una ruta estratégica producto del consenso y a la vez legitimado y asumido por todos los involucrados, para cumplir eficazmente con la misión.



**Figura 8.** Docentes: Si se considera las necesidades de todos los actores escolares en la construcción de sus objetivos, estrategias y metas, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 9

**Tabla 10**

*Docentes: Si considera que se logran las metas que se propone la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017*

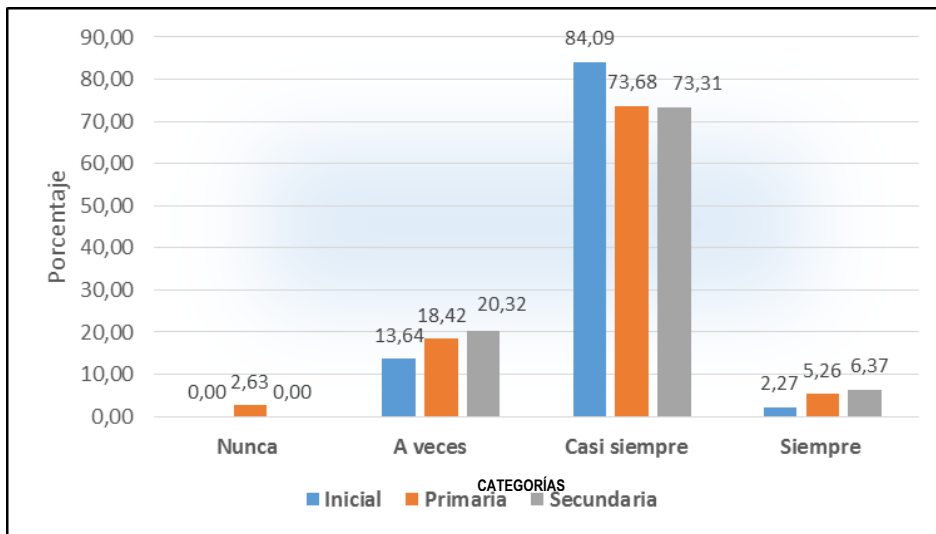
	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	1	2,63	0	0,00	1	0,30
<b>A veces</b>	6	13,64	7	18,42	51	20,32	64	19,22
<b>Casi siempre</b>	37	84,09	28	73,68	184	73,31	249	74,77
<b>Siempre</b>	1	2,27	2	5,26	16	6,37	19	5,71
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Respecto a la percepción que tienen los docentes si consideran que las metas que se proponen como institución educativa se logran, la gran mayoría en cada nivel educativo opina que casi siempre, con un 84,09% en el nivel inicial, 73,68% en el nivel de primaria y 73,31% en el nivel secundario (Tabla 10 y Figura 9).

La mayoría de los docentes coinciden en que las metas propuestas casi siempre y a veces se logran, lo cual resulta preocupante ya que éstas están alineadas con las políticas educativas, con los objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Nacional y las metas definidas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Por tanto, si no se logran alcanzar en su mayoría, se debilita la posibilidad de concretar la educación con elevados rendimientos académicos, que busca el Perú para el Bicentenario de la República.



**Figura 9.** Docentes: Si considera que se logran las metas que se propone la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 10

**Tabla 11**

*Docentes: Un análisis FODA juicioso y real provee información fiable para tomar decisiones, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Nunca</b>	0	0,00	0	0,00	1	0,40	1	0,30
<b>A veces</b>	2	4,55	5	13,16	16	6,37	23	6,91
<b>Casi siempre</b>	21	47,73	21	55,26	83	33,07	125	37,54
<b>Siempre</b>	21	47,73	12	31,58	151	60,16	184	55,26
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

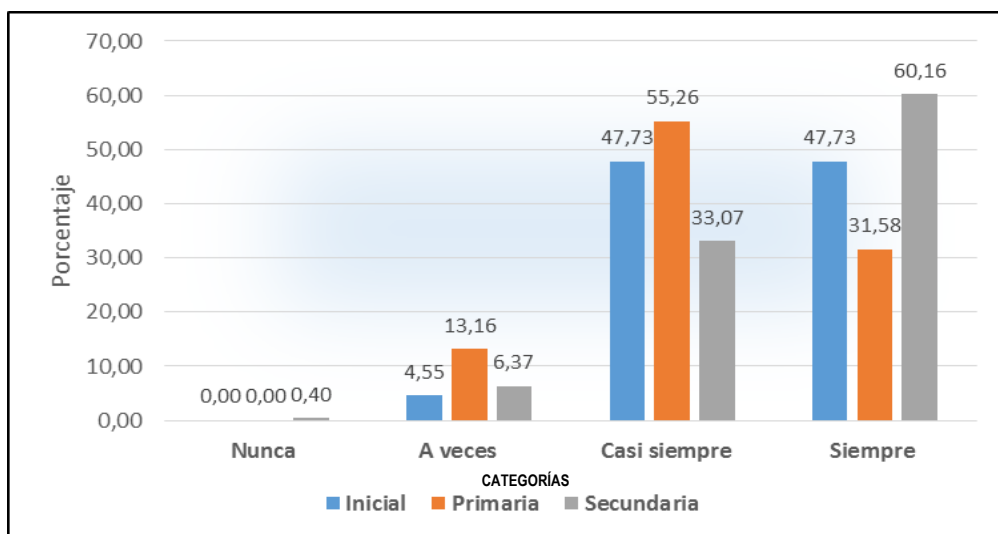
### **Interpretación.-**

En cuanto a la opinión que tienen los docentes de los tres niveles, si un análisis FODA juicioso y real, provee información fiable para la toma de decisiones estratégicas y efectivas, la mayoría de las respuestas se distribuyen en las categorías casi siempre y siempre.

En este sentido, se tiene que para el nivel inicial el 47,73% respondió casi siempre; y otro 47,73%, siempre. En el nivel de primaria, más de la mitad de los docentes, con 55,26%, opinó que casi siempre; y el 31,58% sostuvo que siempre. En el nivel de secundaria, la proporción en la categoría siempre es más alta con 60,16%; y la tercera parte opinó que casi siempre, con 33,07% (Tabla 11 y Figura 10).

Los resultados encontrados son satisfactorios, sin embargo, se requeriría realizar un análisis FODA estratégico (matriz de confrontación) que posibilite evaluar efectivamente los puntos débiles internos y los puntos fuertes con las oportunidades y las amenazas, de cada una de las instituciones educativas y

del conjunto de ellas, para definir objetivos estratégicos que permitan definir una posición competitiva en cada caso.



**Figura 10.** Docentes: Un análisis FODA juicioso y real provee información fiable para tomar decisiones, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 11

**Tabla 12**

*Docentes: Identificar oportunidades y amenazas permite evaluar la calidad de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>A veces</b>	2	4,55	5	13,16	6	2,39	13	3,90
<b>Casi siempre</b>	25	56,82	18	47,37	131	52,19	174	52,25
<b>Siempre</b>	17	38,64	15	39,47	114	45,42	146	43,84
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

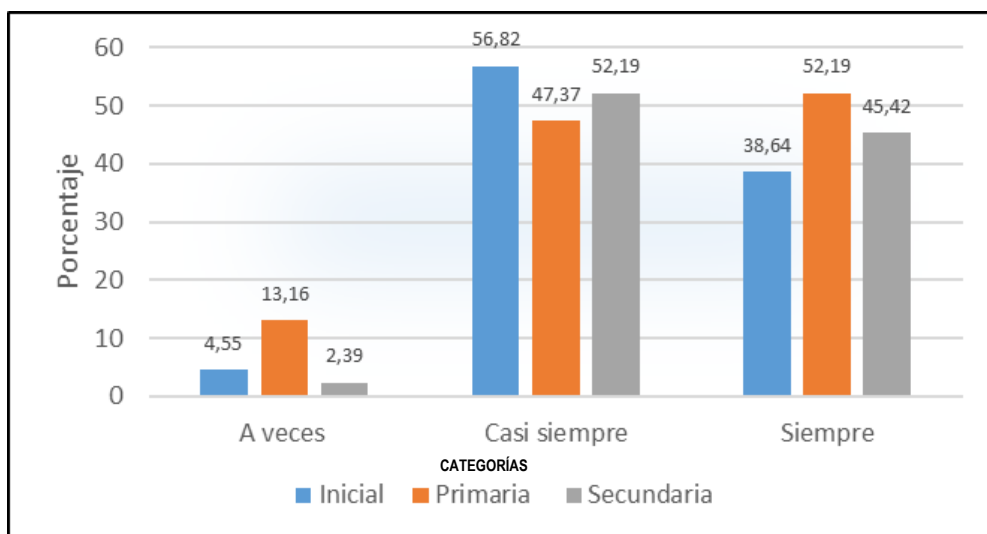
Fuente : Cuestionario

### **Interpretación.-**

Es importante visualizar que cuando se le preguntó a los docentes si consideran que “identificar las oportunidades y amenazas permite evaluar la calidad de la institución educativa”, las opiniones se concentran en la categoría casi siempre y siempre. Por tanto, se tiene que, en el nivel de inicial, más de la mitad respondió que casi siempre (56,82%) y un poco más de la tercera parte (38,64%) dijo que siempre. La situación es similar en el nivel de secundaria, ya que también más de la mitad respondió que casi siempre (52,19%); y casi la otra mitad (45,42%) asumió que siempre (Tabla 12 y Figura 11).

Se aprecia de los hallazgos, que efectivamente no se aprovecha el análisis FODA para evaluar la calidad de la esencia de lo que hace la institución educativa, ya que evaluar las oportunidades y amenazas requiere ineludiblemente de valorar si se está superando una debilidad para aprovechar mejor las oportunidades, y además en qué medida se logran, y de otro lado, si los actores educativos analizan si las fortalezas se han acentuado, correlativamente las amenazas debieran haberse minimizado, lo que permite

una lectura de la calidad de gestión y del servicio que brinda la institución educativa.



**Figura 11.** Docentes: Identificar oportunidades y amenazas permite evaluar la calidad de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 12

## 4.2. PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE GESTIÓN ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

**Tabla 13**

*Docentes: El director y su equipo planifican a corto, mediano y largo plazo las acciones estratégicas de la comunidad educativa, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Nunca</b>	0	0,00	1	2,63	2	0,80	3	0,90
<b>A veces</b>	2	4,55	6	15,79	10	3,98	18	5,41
<b>Casi siempre</b>	23	52,27	19	50,00	120	47,81	162	48,65
<b>Siempre</b>	19	43,18	12	31,58	119	47,41	150	45,05
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

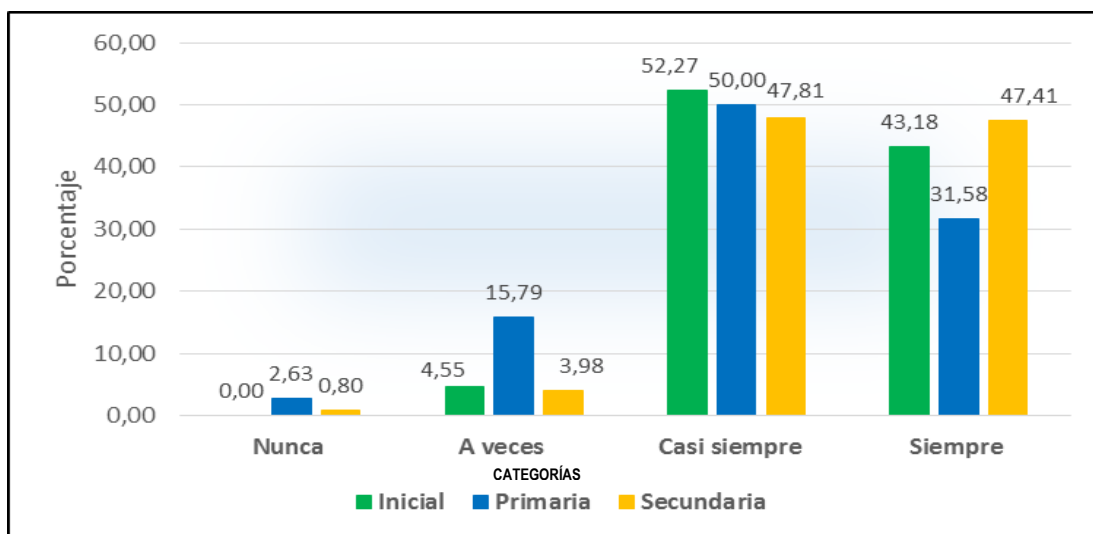
Fuente: Cuestionario

### Interpretación.-

Se aprecia que los docentes del nivel inicial, en su mayoría concuerdan en afirmar que el director y su equipo realizan casi siempre (52,27%) una planificación a corto, mediano y largo plazo de las acciones estratégicas para la gestión en su institución educativa; de igual manera una proporción considerable de 43,18% apreció que siempre se realiza. En el nivel primario, los docentes tuvieron una percepción similar, en cuanto la mitad (50%) indicó que casi siempre; y un poco menos de un tercio (31,58%) señaló que siempre. En el nivel secundario, mayoritariamente el 47,81% manifestó que casi siempre; y el 47,41% sostuvo que siempre la planificación involucra el horizonte de corto, mediano y largo plazo (Tabla 13 y Figura 12).

Los resultados mostrados son satisfactorios, ya que la tendencia de las respuestas de los docentes en los tres niveles indica que los equipos directivos realizan una planificación estratégica, lo que evidencia su capacidad y

esfuerzos de la instancia de gerencia del MINEDU en la Región Tacna. Y de otro lado, asegura la posibilidad de mejora, ya que el planeamiento estratégico constituye una herramienta de gestión indispensable para el desarrollo de las acciones estratégicas dentro del marco del modelo conceptual (calidad docente, aprendizajes, infraestructura, gestión sectorial) considerado en el Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016-2021.



**Figura 12.** Docentes: El director y su equipo planifican a corto, mediano y largo plazo las acciones estratégicas de la comunidad educativa, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 13

**Tabla 14**

*Docentes: El director y su equipo directivo orientan, coordinan y motivan a los actores de la comunidad educativa para alcanzar los objetivos institucionales, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	0	0,00	1	0,40	1	0,30
<b>A veces</b>	1	2,27	5	13,16	10	3,98	16	4,80
<b>Casi siempre</b>	18	40,91	20	52,63	91	36,25	129	38,74
<b>Siempre</b>	25	56,82	13	34,21	149	59,36	187	56,16
<b>TOTAL</b>	44	100,0	38	100,0	251	100,0	333	100,0

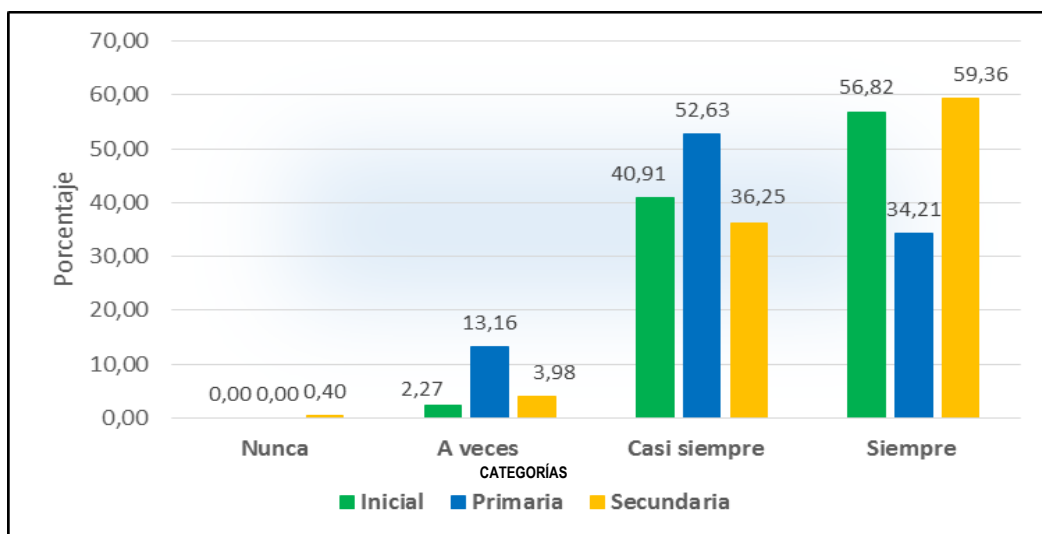
Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Según se aprecia, cuando a los docentes se les preguntó si el director y su equipo orientan, coordinan y motivan a los actores de su institución para alcanzar los objetivos institucionales, se tiene que en el nivel inicial mayoritariamente respondieron que siempre (56,82%); mientras que el 40,91% afirmó casi siempre. En el nivel secundario, la tendencia es similar ya que más de la mitad (59,36%) dijeron que siempre se orienta, motiva al personal docente, administrativo y estudiantes; mientras que en el nivel de primaria igualmente la tendencia es similar más de la mitad (52,63%) opinó que casi siempre; y prácticamente la tercera parte (34,21%) aseguró que siempre (Tabla 14 y Figura 13).

A partir de los resultados que se consideran satisfactorios, cabe traer a colación que las corrientes administrativas contemporáneas centran su foco de atención en las relaciones humanas, las necesidades y motivaciones sociopsicológicas en el ámbito laboral, lo que determinó un enfoque de gestión y administración basado en el factor humano, encuadre en el que se sitúa la

actuación de los equipos directivos según la percepción de los docentes de los tres niveles educativos.



**Figura 13.** Docentes: El director y su equipo directivo orientan, coordinan y motivan a los actores de la comunidad educativa para alcanzar los objetivos institucionales, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente : Tabla 14

**Tabla 15**

*Docentes: La gestión se apoya en la autoevaluación, por nivel educativo según categorías, 2017*

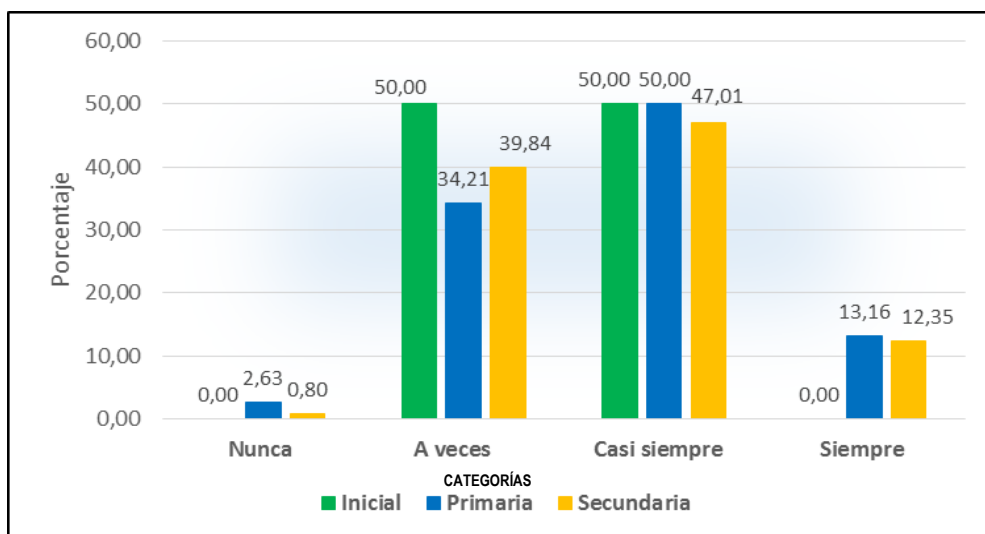
	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	1	2,63	2	0,80	3	0,90
<b>A veces</b>	22	50,00	13	34,21	100	39,84	135	40,54
<b>Casi siempre</b>	22	50,00	19	50,00	118	47,01	159	47,75
<b>Siempre</b>	0	0,00	5	13,16	31	12,35	36	10,81
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente : Cuestionario

### **Interpretación.-**

Se aprecia que cuando se indaga sobre si la autoevaluación apoya la gestión, tanto en el nivel de educación inicial y primaria la tendencia es similar para la categoría de respuesta, ya que el 50% indicó que casi siempre se realizan autoevaluaciones para retroalimentar la gestión de la institución; aunque en el nivel inicial, el otro 50% manifestó que solo a veces. En el grupo de primaria, un poco más de la tercera parte (34,21%) expresó también que a veces; solo una persona (2,63%) consideró que nunca se realizan autoevaluaciones para fines de mejora de la gestión; sin embargo, el 13,16% opinó favorablemente que siempre se utiliza la autoevaluación para fines de optimizar las decisiones o acciones que realiza el equipo de gestión. En el grupo de docentes del grupo de secundaria, mayoritariamente casi la mitad (47,01%) opinó que casi siempre; y otra proporción importante (39,84%) sostuvo que a veces. Sin embargo, del total de 36 docentes de cada 100, opinó que siempre se recurre a la autoevaluación para retroalimentar la acción de gestionar (Tabla 15 y Figura 14).

Es de advertir, que la mayoría de los profesores opinan que a veces y casi siempre la gestión apoya sus decisiones en la autoevaluación. Al respecto, la autoevaluación institucionalizada para fines de retroalimentación y mejora continua, tendría sus frutos en los resultados de la calidad educativa; sin embargo, debe ser impulsada desde el interior, a partir de la iniciativa de sus propios actores.



**Figura 14.** Docentes: La gestión se apoya en la autoevaluación, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 15

**Tabla 16**

*Docentes: Existe una articulación entre la institución educativa y los agentes del entorno para lograr los objetivos institucionales, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>A veces</b>	20	45,45	14	36,84	102	40,64	136	40,84
<b>Casi siempre</b>	24	54,55	20	52,63	134	53,39	178	53,45
<b>Siempre</b>	0	0,00	4	10,53	15	5,98	19	5,71
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

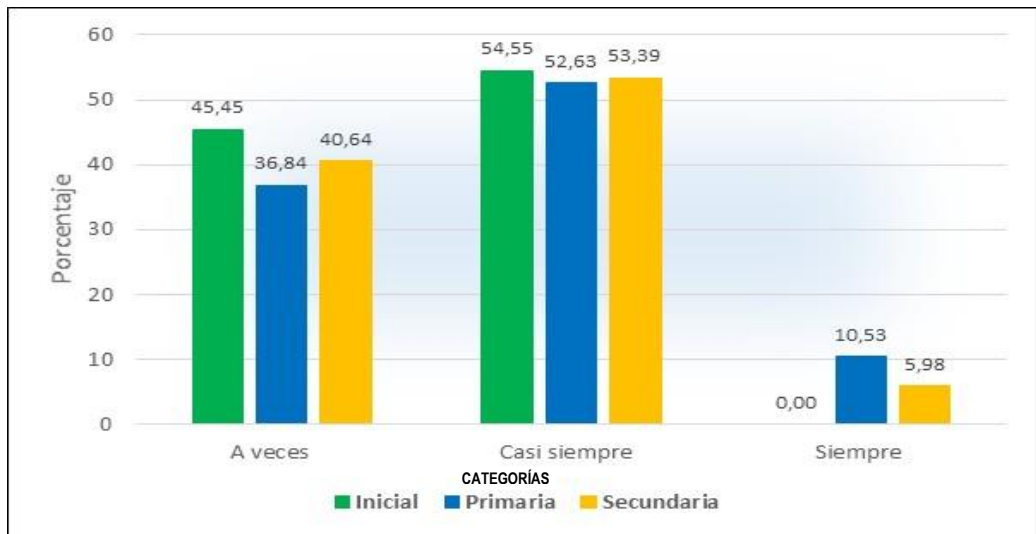
Fuente : Cuestionario

### **Interpretación.-**

Los docentes interrogados sobre si consideran que existe una articulación entre la institución educativa y los agentes del entorno para alcanzar los objetivos institucionales, en los tres niveles inicial, primaria y secundaria, las respuestas se concentran en la categoría casi siempre con 54,55%, 52,63% y 53,39% respectivamente. Es importante notar que, en el nivel inicial, que las diferencias de respuestas se ubican en la categoría a veces (45,45%). En el nivel educativo de primaria 4 de cada 100 docentes (10,53%) tienen una apreciación favorable, ya que consideran que siempre se establece una comunicación para articular la institución educativa y los actores de su entorno; en contraste, 14 de cada 100 (36,84%) indica que a veces se articula. En el nivel educativo secundario, la tendencia es similar en cuanto 102 (40,64%) docentes manifiestan que a veces se coordina o existe la articulación institución educativa y agentes. Sin embargo, solo 15 de 100 dicen que siempre se concreta la articulación citada (5,98%). (Tabla 16 y Figura 15).

Cabe subrayar, que la comunicación que debe existir entre la institución educativa y los agentes vinculados (*stakeholders*) es fundamental para el logro

de la misión y visión de las instituciones educativas, en tanto, forman parte y se deben a la sociedad de la cual son partes. Por tanto, resulta primordial advertir que, si la gestión no articula con los agentes del entorno, la primera se debilita y pierde legitimidad ante los demás actores.



**Figura 15.** Docentes: Existe una articulación entre la institución educativa y los agentes del entorno para lograr los objetivos institucionales, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 16

**Tabla 17**

*Docentes: El director y su equipo directivo utilizan la información para la toma de decisiones, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	1	2,63	1	0,40	2	0,60
<b>A veces</b>	16	36,36	9	23,68	71	28,28	96	28,83
<b>Casi siempre</b>	15	34,09	17	44,74	89	35,46	121	36,34
<b>Siempre</b>	13	29,55	11	28,95	90	35,86	114	34,23
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

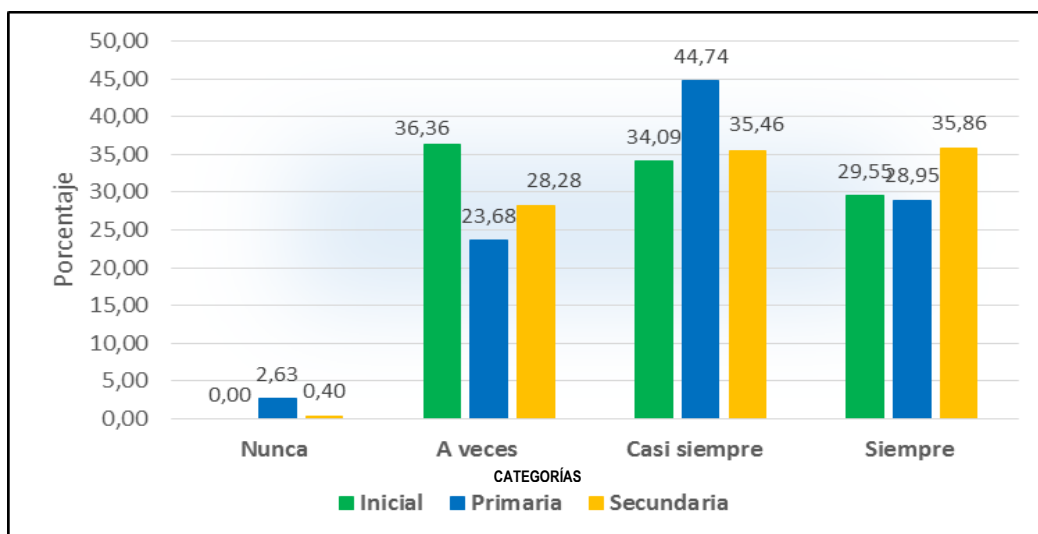
Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Es necesario resaltar que la disponibilidad de información sistematizada y fiable es vital para la toma de decisiones, en tal sentido, se observa que los docentes del nivel inicial en su mayoría consideraron que el equipo directivo utiliza la información para fundamentar sus decisiones a veces en un 36,36%; casi siempre, en un 34,09%, y siempre en un 29,55%. De otro lado, los docentes del nivel primario presentaron una opinión que sigue la misma tendencia, ya que el 44,74% respondió que casi siempre se toma en cuenta la información, casi la tercera parte manifestó que siempre con 28,95%; y una proporción ligeramente menor, con 23,68%, indicó que a veces. De igual forma, los docentes que pertenecen al nivel secundario expresaron que siempre, con un 35,86%, se tiene en cuenta la información con la que se cuenta; un porcentaje similar de 35,46% consideró que casi siempre; y el 28,28% asumió que a veces (Tabla 17 y Figura 16).

Los resultados son positivos, en cuanto la tendencia de las opiniones se centran en la categoría casi siempre y siempre, aunque una proporción un poco

más alta del 25% dijo que solo a veces se utiliza la información para tomar decisiones; sin embargo, los equipos directivos y/o gestión, debieran tener presente que la habilidad para obtener información confiable y transformarla como un conocimiento útil, constituye una ventaja para tomar decisiones acertadas y enfrentar los retos y contingencias.



**Figura 16.** Docentes: El director y su equipo directivo utilizan la información para la toma de decisiones, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 17

**Tabla 18**

*Docentes: El plan curricular es coherente con los objetivos de formación humana e intelectual y con los criterios pedagógicos, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	2	5,26	3	1,20	5	1,50
<b>A veces</b>	8	18,18	5	13,16	42	16,73	55	16,52
<b>Casi siempre</b>	15	34,09	14	36,84	65	25,90	94	28,23
<b>Siempre</b>	21	47,73	17	44,74	141	56,18	179	53,75
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

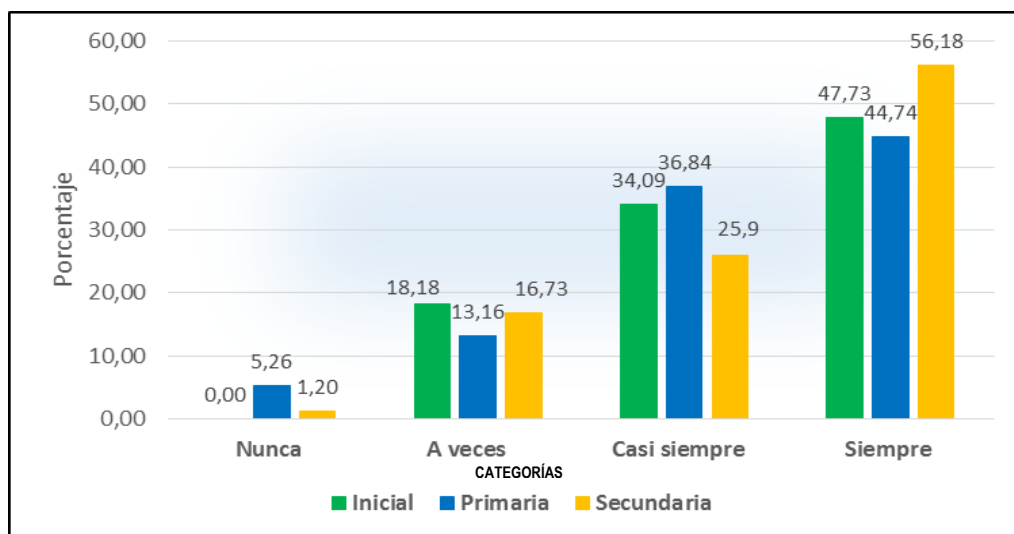
Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

En cuanto a la coherencia del contenido del plan curricular establecido con los objetivos de formación humana y con los criterios pedagógicos, es indudable que resulta imperativo tal vinculación, en orden a concretar la misión y visión institucional. En este sentido, se aprecia que los docentes del nivel inicial, mayoritariamente consideraron en un 47,73% que sí existe la coherencia en mención; el 34,09% indicó que casi siempre; y casi la quinta parte que equivale a 8 de cada 100 docentes dijo que a veces, con 18,18%. La tendencia de opinión no difiere mucho en el grupo del nivel primario, en el que predominó la categoría de respuesta siempre, con un 44,74%; un poco más de la tercera parte indicó que casi siempre, con un 36,84%; y 5 de cada 100 docentes de primaria opinó que a veces, con 5,26%.

Las respuestas en el grupo de docentes del nivel secundario revelaron que más de la mitad, con un 56,18%, opinó que casi siempre; un poco más de la cuarta parte dice que casi siempre con 25,90%; y una proporción menor de

16,70% sostuvo que a veces. Cabe resaltar que 2 (5,26%) docentes del nivel educativo primario y 3 (1,20%) docentes del nivel secundario manifestaron que nunca el plan curricular es coherente con los objetivos de formación humana e intelectual y criterios pedagógicos establecidos en el Currículo Nacional de la Educación peruana, en el que se establecen los enfoques transversales para la planificación y también para la tutoría y orientación de los educandos (Tabla 18 y Figura 17).



**Figura 17.** Docentes: El plan curricular es coherente con los objetivos de formación humana e intelectual y con los criterios pedagógicos, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 18

**Tabla 19**

*Docentes: La gestión permite que los maestros, personal administrativo y padres de familia participen en la elaboración y seguimiento de una propuesta curricular adaptada, por nivel educativo según categorías, 2017.*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	2	5,26	7	2,79	9	2,70
<b>A veces</b>	8	18,18	9	23,68	51	20,32	68	20,4
<b>Casi siempre</b>	19	43,18	17	44,74	94	37,45	130	39,04%
<b>Siempre</b>	17	38,64	10	26,32	99	39,44	126	37,84
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Actualmente, se considera un elemento importante de la gestión comprender la participación de los involucrados, no solo el personal de la institución, sino también de los padres de familia en la elaboración y seguimiento de una propuesta curricular adaptada, a una realidad concreta sin apartarse de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación del Perú.

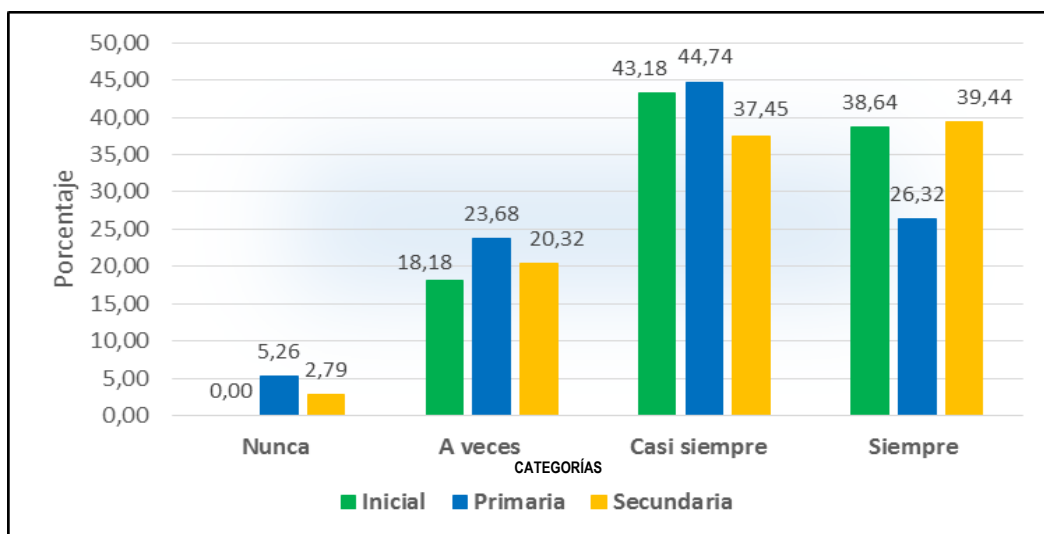
En tal sentido, se aprecia que en el nivel inicial la mayoría que equivale a 19 de cada 100 docentes (43,18%), opinó que casi siempre se considera a todos los actores involucrados, incluyendo a los padres de familia. Sin embargo, un poco más de la tercera parte (38,64%) aseguró que siempre se procede de ese modo; 8 de cada 100 (18,18%) manifestaron que solo a veces.

Asimismo, en el nivel educativo de primaria, se observa una tendencia similar al grupo de docentes del nivel inicial, en cuanto a que el 44,74% indicó que casi siempre se comprende a todos los actores; un poco más de la quinta parte (26,32%) opinó que siempre; y 9 de cada 100 (23,68%) manifestó que a

veces, aunque dos docentes (5,26%) consideraron que nunca se convoca a todos los actores.

En el grupo de docentes del nivel secundario, las proporciones son similares para las categorías de respuesta siempre se convoca a todos los actores (39,44%) y casi siempre (37,45%); mientras que la quinta parte (20,32%) manifestó que a veces. Sin embargo, llama la atención que 7 de cada 100 consideró que nunca se convoca a todos los actores -docentes, administrativos y padres de familia- (Tabla 19 y Figura 18).

Del análisis de los resultados, se estima que la percepción general evidencia que se requiere generar espacios de participación de todos los actores conjuntamente con la gestión. En este sentido, una comunidad educativa se concreta si los miembros se sienten parte de la misma, participa en las decisiones, en sus proyectos lo que determina una educación inclusiva, en la que todos los miembros de la comunidad educativa no solo participan, sino también se comprometen, siempre teniendo como referente y propósito privilegiado el propender a mejorar la calidad de la educación para conseguir que los estudiantes logren aprendizajes significativos para su vida.



**Figura 18.** Docentes: La gestión permite que los maestros, padres de familia y personal administrativo participen en la elaboración y seguimiento de una propuesta curricular adaptada, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 19

**Tabla 20**

*Docentes: La gestión orienta los objetivos, estrategias y metas para la transformación de la práctica docente y la mejora de los aprendizajes de los alumnos, por nivel educativo según categorías, 2017.*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	1	2,63	0	0,00	1	0,30
<b>A veces</b>	4	9,09	7	18,42	12	4,78	23	6,91
<b>Casi siempre</b>	30	68,18	22	57,89	160	63,75	212	63,66
<b>Siempre</b>	10	22,73	8	21,05	79	31,47	97	29,13
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

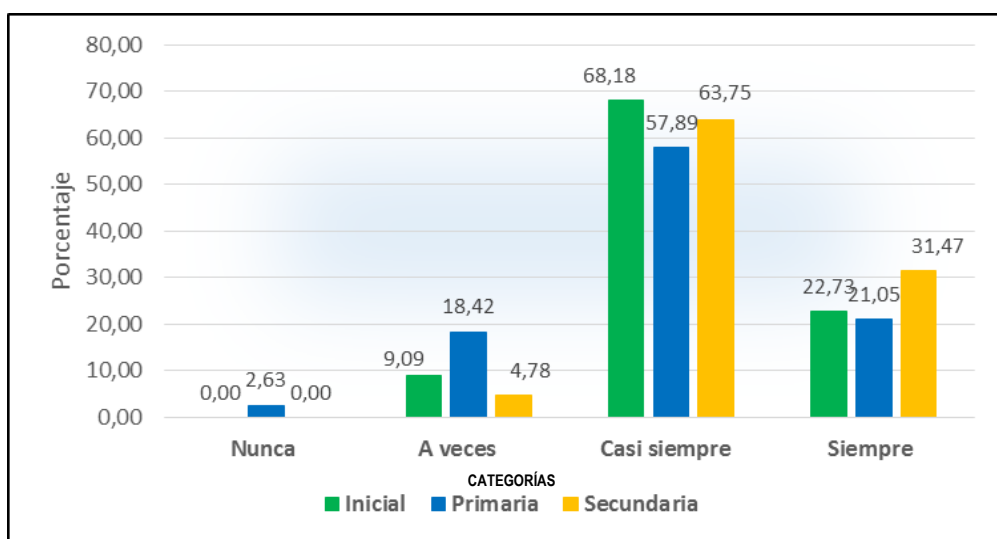
Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Respecto a la indagación sobre si “la gestión orienta los objetivos, estrategias y metas para la transformación de la práctica docente y la mejora de los aprendizajes de los alumnos”, los docentes del nivel inicial, en su mayoría (68,18%), indicó que casi siempre es así, y 10 de 100 (22,73%) opinó que siempre se orientan hacia ese mismo propósito. En el nivel primaria, más de la mitad (57,89%) indicó que casi siempre; y un poco más de la quinta parte (21,05%) manifestó que siempre, aunque una proporción poco despreciable de 18,42% dijo que a veces; y un docente (2,63 %) sostuvo que nunca. La tendencia es similar en el grupo de docentes del nivel secundaria, ya que la mayoría (63,75%) opinó que casi siempre; y un poco menos de un tercio (31,47%) consideró que siempre la gestión orienta sus objetivos, estrategias y las metas para transformar la práctica docente, y por ende la mejora de aprendizajes (Tabla 20 y Figura 19).

Transformar la práctica docente y como correlato la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, requiere de una reflexión permanente, que implica el diálogo, la crítica constructiva, el intercambio de experiencias, el deponer actitudes personalistas, etc. Sin embargo, la gestión educativa puede

evaluar los resultados alcanzados y formular objetivos, estrategias tendientes a mejorar la práctica educativa y metas consensuadas.



**Figura 19.** Docentes: La gestión orienta los objetivos, estrategias y metas para la transformación de la práctica docente y la mejora de los aprendizajes de los alumnos, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 20

**Tabla 21**

*Docentes: Existen mecanismos para asegurar que el tiempo se use con efectividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por nivel educativo según categorías, 2017.*

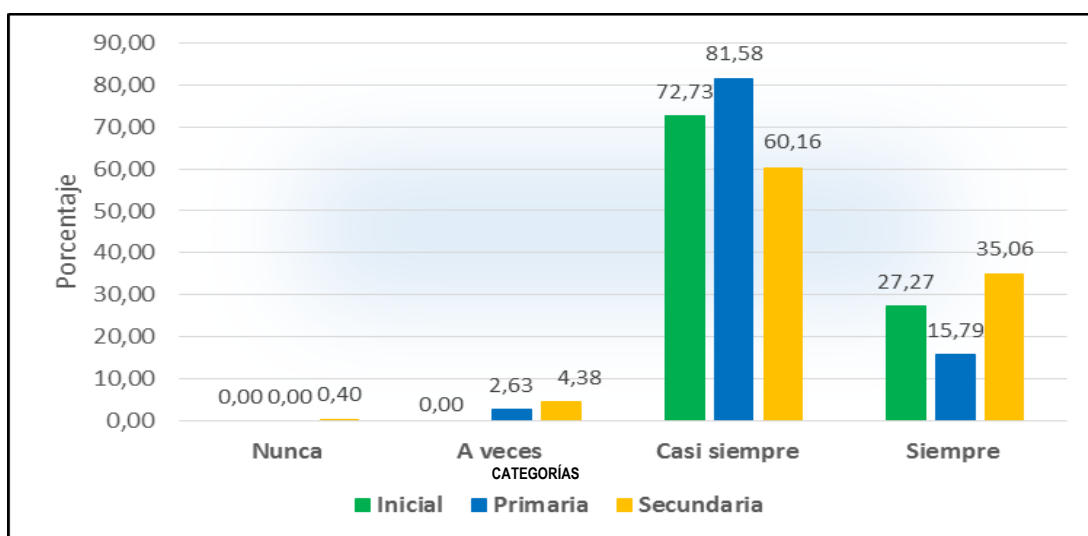
	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	0	0,00	1	0,40	1	0,30
<b>A veces</b>	0	0,00	1	2,63	11	4,38	12	3,60
<b>Casi siempre</b>	32	72,73	31	81,58	151	60,16	214	64,26
<b>Siempre</b>	12	27,27	6	15,79	88	35,06	106	31,83
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Según es de verse, cuando se les preguntó a los docentes si existen mecanismos para asegurar que el tiempo se utilice en orden a lograr una efectividad real en los procesos de enseñanza aprendizaje, las opiniones en general son similares. En el nivel inicial, casi las tres cuartas partes (72,73%) opinaron que casi siempre es así; y la diferencia afirmó que siempre (27,27%). En el nivel primario mayoritariamente aseguraron que casi siempre (81,58%) se determinan mecanismos para asegurar el uso efectivo del tiempo; y una proporción minoritaria (15,79%) asintió que siempre. En el nivel secundario, casi las dos terceras partes (60,16%) opinaron que casi siempre; una proporción más alta comparativamente con el nivel inicial y primaria, con 35,06%, afirmó que siempre se determinan mecanismos para optimizar el uso del tiempo, aunque un docente (0,40%) señaló que nunca (Tabla 21 y Figura 20).

Los resultados respecto de la administración y uso del tiempo para lograr la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje son satisfactorios, ya que la mayoría consideró que casi siempre y siempre se realiza de este modo. Cabe señalar que el uso del tiempo está en relación no solo con la duración de la jornada escolar, sino en función de la cantidad de tiempo destinado a las sesiones de enseñanza aprendizaje y al tiempo que el propio estudiante destina para sus actividades académicas.



**Figura 20.** Docentes: Existen mecanismos para asegurar que el tiempo se use con efectividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 21

**Tabla 22**

*Docentes: Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje, por nivel educativo según categorías, 2017*

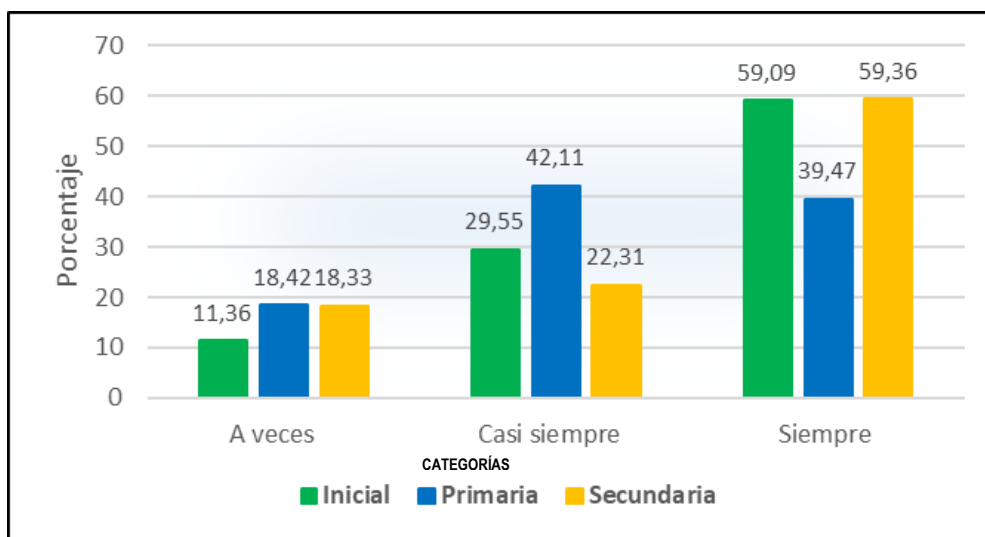
	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>A veces</b>	5	11,36	7	18,42	46	18,33	58	17,42
<b>Casi siempre</b>	13	29,55	16	42,11	56	22,31	85	25,53
<b>Siempre</b>	26	59,09	15	39,47	149	59,36	190	57,06
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

En cuanto a si existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje, se observa que los docentes del nivel inicial y secundaria tuvieron una percepción bastante similar, a diferencia del nivel educativo primario. En el nivel inicial, los docentes en su mayoría (59,09%) consideraron que, en su institución, siempre existen mecanismos para favorecer un clima saludable; casi la tercera parte (29,55%) dijo que casi siempre; aunque 5 de cada 100 (11,36%) opinó que a veces. En el nivel primario, la mayoría sostuvo que casi siempre (42,11%), seguido de los docentes que opinaron que siempre (39,47%); en contraste, 7 de cada 100 docentes (18,42%) manifestaron que a veces se establecen mecanismos para asegurar un clima saludable. En el nivel secundario, un poco más de la mitad (59,36%) aseguró que siempre se consideran mecanismos para favorecer un clima institucional saludable; un poco más de la quinta parte (22,31%) consideró que casi siempre; y 46 de 100 (18,33%) docentes opinó que a veces (Tabla 22 y Figura 21).

Cabe destacar que las respuestas obtenidas revelan una percepción con alta variabilidad en cuanto a si a veces o siempre se implementan mecanismos para favorecer un clima de aula apropiado, requiere de evaluar su propio estilo y estrategias de enseñanza y reflexionar sobre las interacciones entre el profesorado y los alumnos.



**Figura 21.** Docentes: Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 22

**Tabla 23**

*Docentes: El personal docente realiza evaluaciones por competencias de acuerdo con la misión, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	1	2,63	1	0,40	2	0,60
<b>A veces</b>	9	20,45	7	18,42	46	18,33	62	18,62
<b>Casi siempre</b>	12	27,27	20	52,63	70	27,89	102	30,63
<b>Siempre</b>	23	52,27	10	26,32	134	53,39	167	50,15
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

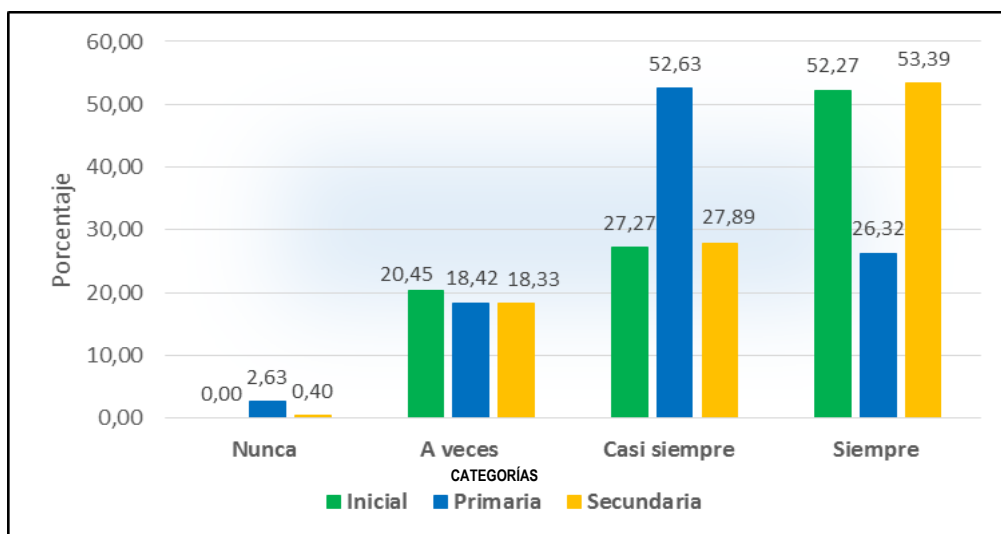
Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Es de apreciar que cuando se les pregunta a los docentes si realizan evaluaciones por competencias, bajo el enfoque de la misión institucional, las apreciaciones son semejantes en el nivel inicial y secundaria, no así en el nivel primario. En el nivel inicial más de la mitad (52,27%) consideró que siempre realiza las evaluaciones en coherencia con la esencia de la misión; un poco más de la cuarta parte (27,27%) declaró que casi siempre; y una quinta parte (20,45%), a veces en el nivel primario, la proporción mayoritariamente de respuestas aluden a la categoría casi siempre (52,63%), prácticamente la cuarta parte (26,32%) dijo que siempre; casi la quinta parte (18,42%) reconoció que a veces; y un docente dijo que nunca (2,63%).

De otro lado, en el nivel secundario, la tendencia de respuestas es similar a los docentes del nivel inicial, ya que más de la mitad (53,39%) opinó que siempre; un poco más de la cuarta parte (27,89%) dijo que casi siempre; casi la quinta parte (18,33%) asintió que a veces. Cabe mencionar que un docente (0,40%) reveló que nunca realiza evaluaciones por competencias de acuerdo con la misión del centro. Los hallazgos revelan que muchos docentes no

realizan a cabalidad evaluaciones por competencias alineadas con la misión, situación que debe abordarse estratégicamente para realizar una evaluación integral con carácter eminentemente formativo y continuo, en orden a identificar dificultades, logros y avances de los estudiantes.



**Figura 22.** Docentes: El personal docente realiza evaluaciones por competencias de acuerdo con la misión, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 23

**Tabla 24**

*Docentes: Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado en función de las expectativas de los estudiantes, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>A veces</b>	0	0,00	6	15,79	11	4,38	17	5,11
<b>Casi siempre</b>	13	29,55	21	55,26	82	32,67	116	34,83
<b>Siempre</b>	31	70,45	11	28,95	158	62,95	200	60,06
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

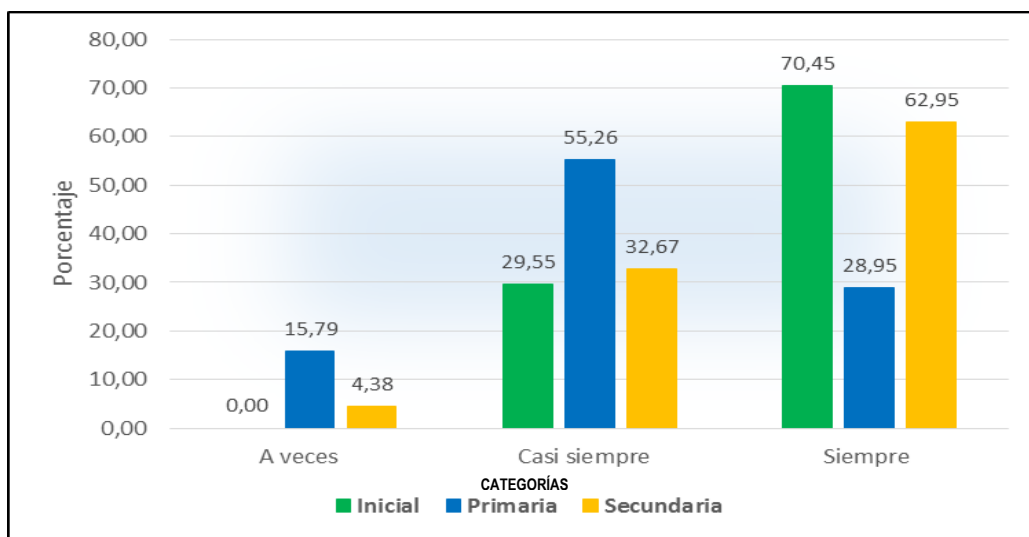
Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Quando se les inquirió a los docentes si consideran que existen mecanismos para garantizar un clima apropiado en función de las expectativas de los estudiantes, las tendencias en la respuesta mostraron diferencias en los tres niveles. En el nivel inicial, predominó las respuestas en la categoría siempre (70,45%); y casi la tercera parte opina que casi siempre (29,55%). En el nivel primario, prevaleció la categoría de respuesta casi siempre (55,26%); mientras que casi la tercera parte (28,95%) manifestó que siempre. En el nivel secundario, predominó los docentes que opinaron que siempre (62,95%) se establecen mecanismo en pro de garantizar un clima adecuado según lo esperan los discentes; sin embargo, casi la tercera parte (32,67%) consideró que casi siempre se establecen dichos mecanismos; y un 4,38% dijo que a veces (Tabla 24 y Figura 23).

La mayoría de los docentes de los tres niveles opinaron que, sí existen los mecanismos para generar un clima de aula apropiado basado en las expectativas de sus estudiantes, ya que actualmente se reconoce que el

docente debe ser un gestor de una atmósfera en el aula con cualidades duraderas, que no siempre son observables (ejemplo: relación socio afectiva entre pares, profesor-alumno), como un factor esencial para la consecución de un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje y un objetivo educativo *per se*.



**Figura 23.** Docentes: Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado en función de las expectativas de los estudiantes, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 22

**Tabla 25**

*Docentes: Existen muestras de pertenencia y de consolidación de valores en los estudiantes, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>A veces</b>	0	0,00	9	23,68	12	4,78	21	6,31
<b>Casi siempre</b>	24	54,55	22	57,89	138	54,98	184	55,26
<b>Siempre</b>	20	45,45	7	18,42	101	40,24	128	38,44
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

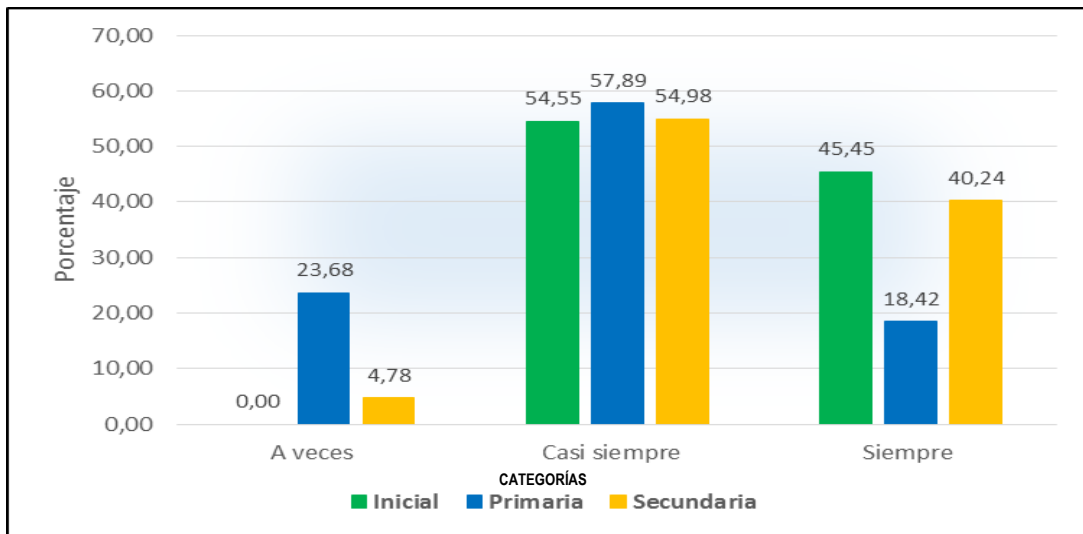
### **Interpretación.-**

Cuando a los docentes se les preguntó, si existen muestras de pertenencia y de consolidación de valores en los estudiantes, la tendencia fue similar en el grupo de docentes de inicial y de secundaria.

En el nivel inicial, la mayoría opinó que casi siempre (54,55%); y la diferencia (45,45%) dijo que siempre. En el nivel de primaria, mayoritariamente (57,89%) opinaron que casi siempre; casi la cuarta parte (23,68%) indicó que a veces; y la diferencia (18,42%) manifestó que sostuvieron siempre. En el nivel secundario, prevaleció (54,98%) los docentes que opinan casi siempre, aunque otra proporción elevada (40,24%) indicó que siempre.

La percepción de la mayoría de los docentes del nivel inicial y secundaria coinciden en que casi siempre y siempre existen muestras de pertenencia y consolidación de valores; no así los docentes del nivel primario, lo que requiere de un interés especial por parte de los equipos directivos y de la propia comunidad educativa, ya que la incorporación de una axiología de valores por

parte de los escolares desarrolla su conciencia ética, necesaria para una convivencia respetuosa y responsable.



**Figura 24.** Docentes: Existen muestras de pertenencia y de consolidación de valores en los estudiantes, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 25

**Tabla 26**

*Docentes: Se promueve una cultura de planeación, evaluación y rendición de cuentas dentro del marco de la gestión estratégica, por nivel educativo según categorías, 2017.*

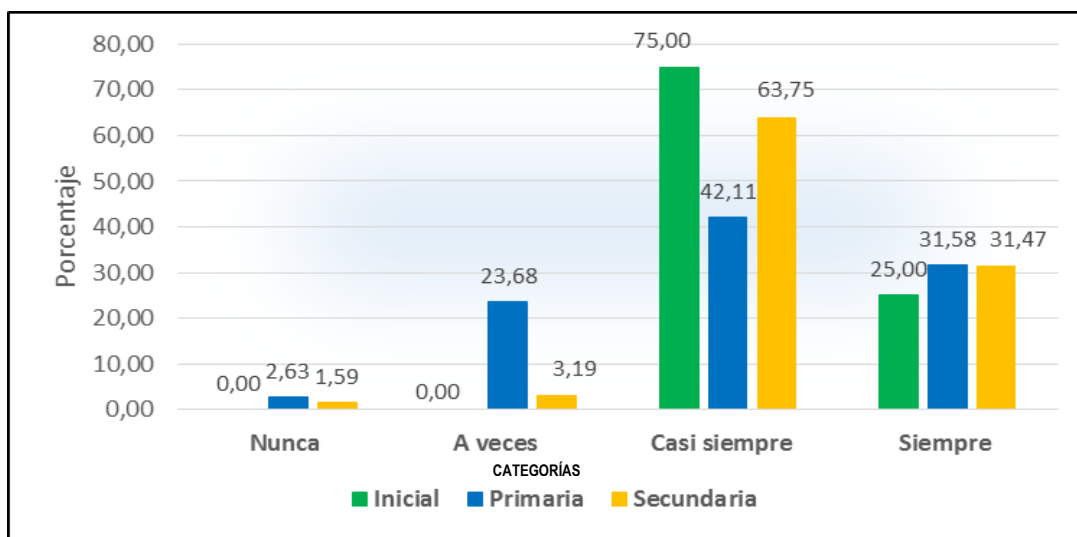
	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	1	2,63	4	1,59	5	1,50
<b>A veces</b>	0	0,00	9	23,68	8	3,19	17	5,11
<b>Casi siempre</b>	33	75,00	16	42,11	160	63,75	209	62,76
<b>Siempre</b>	11	25,00	12	31,58	79	31,47	102	30,63
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

### **Interpretación.-**

Se aprecia en el nivel inicial que mayoritariamente (75%) los docentes consideraron que casi siempre se promueve una cultura de gestión estratégica; la diferencia dijo que siempre (25%). En el nivel primario, el 42,11% opinó que casi siempre; casi la tercera parte (31,58%) dijo que siempre; y el 23,68% manifestó que a veces. En el nivel secundario, la mayoría (63,75%) dijo que casi siempre se actúa dentro del marco de la gestión estratégica; y el 31,47% opinó que siempre (Tabla 26 y Figura 25).

Los resultados evidencian que en general, casi siempre se promueve la cultura de la planificación estratégica y la rendición de cuentas, siendo aproximadamente la tercera parte que considera que siempre se realiza. En tal sentido, es importante acotar que la cultura de la planeación es necesaria para una gestión eficaz y eficiente; y la rendición de cuentas es una tarea obligada y continua por parte de un gestor o directivo, obligación propia de un servidor público ético y responsable, lo que le permitirá no solo generar confianza, sino legitimidad y respeto de la comunidad educativa.



**Figura 25.** Docentes: Se promueve una cultura de planeación, evaluación y rendición de cuentas dentro del marco de la gestión estratégica, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 26

**Tabla 27**

*Docentes: La comunidad escolar rinde cuentas y difunde a la sociedad los avances de su desempeño en el logro de los propósitos educativos y administración de recursos, por nivel educativo según categorías, 2017*

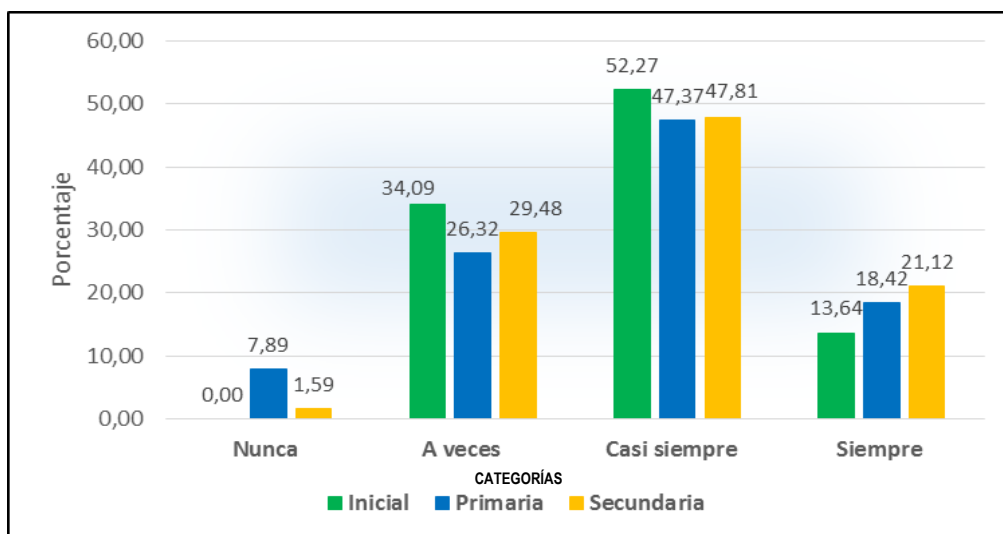
	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	3	7,89	4	1,59	7	2,10
<b>A veces</b>	15	34,09	10	26,32	74	29,48	99	29,73
<b>Casi siempre</b>	23	52,27	18	47,37	120	47,81	161	48,35
<b>Siempre</b>	6	13,64	7	18,42	53	21,12	66	19,82
<b>TOTAL</b>	44	100,0	38	100,0	251	100,0	333	100,0

Fuente : Cuestionario

### **Interpretación.-**

Se observa que los docentes del nivel inicial, en su mayoría (52,27%), siempre consideraron que la comunidad escolar en la persona de su equipo directivo, rinde cuentas y difunde a la sociedad sus logros; sin embargo, el 34,09% opinó que solo a veces se cumple con este propósito. En el nivel primario, la mayoría (47,37%) indicó que casi siempre; casi la quinta parte (18,42%) consideró que siempre; y un poco más de la cuarta parte (26,32%) afirmó que a veces. En el nivel secundario, igualmente la mayoría (47,81%) opinó que casi siempre; casi la tercera parte (29,48%), a veces; y prácticamente la quinta parte (21,12%), siempre (Tabla 27 y Figura 26).

De los hallazgos, se enfatiza que las instituciones democráticas deben rendir cuentas y difundir su actuación a la sociedad, lo que significa que se debe fortalecer la práctica de la rendición de cuentas, lo que requiere de un esfuerzo por parte de los actores para mejorar el *accountability*.



**Figura 26.** Docentes: La comunidad escolar rinde cuentas y difunde a la sociedad los avances de su desempeño en el logro de los propósitos educativos y administración de recursos, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 27

**Tabla 28**

*Docentes: Se realiza el presupuesto anual para el cumplimiento de los objetivos estratégicos de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017*

	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
<b>Nunca</b>	0	0,00	2	5,26	3	1,20	5	1,50
<b>A veces</b>	9	20,45	10	26,32	50	19,92	69	20,72
<b>Casi siempre</b>	28	63,64	22	57,89	147	58,57	197	59,16
<b>Siempre</b>	7	15,91	4	10,53	51	20,32	62	18,62
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario

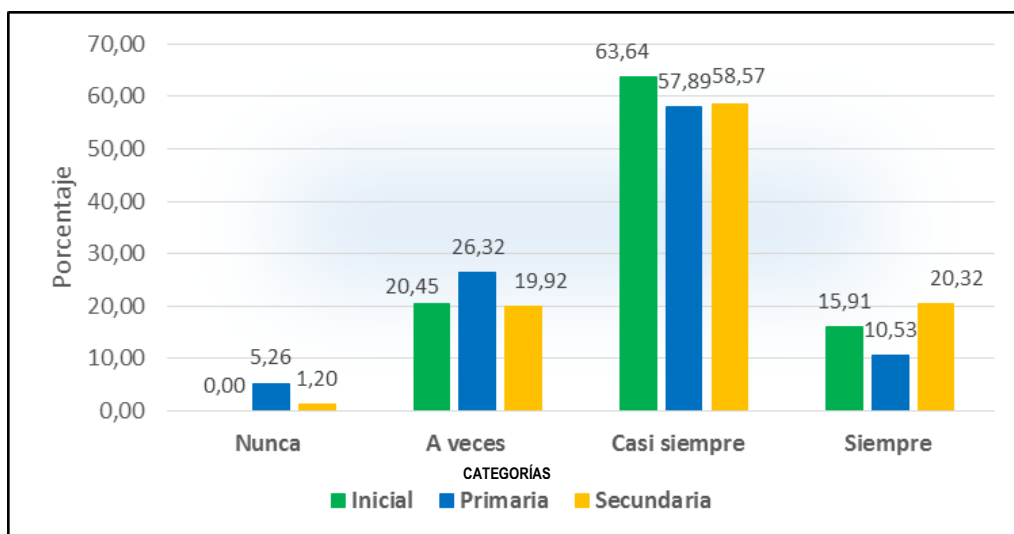
### **Interpretación.-**

En lo referente a la pregunta si se realiza el presupuesto anual para el cumplimiento de lo establecido en el plan estratégico, los docentes de los tres niveles opinaron mayoritariamente que casi siempre.

En el nivel inicial, casi las dos terceras partes (63,64%) sostuvieron que casi siempre; la quinta parte (20,45%), a veces; y la minoría (15,91%) opinó que siempre. En el nivel primario, más de la mitad (57,89%) consideró que casi siempre; más de la cuarta parte de docentes (26,32%) opinó que a veces; y una minoría (10,53%) afirmó que siempre. En el nivel secundario, más de la mitad (58,57%) aseguró que casi siempre; la quinta parte (20,32%) siempre; y casi otra quinta parte (19,92%), a veces (Tabla 28 y Figura 19).

Los resultados son favorables, en cuanto la mayoría consideró que se realiza un presupuesto anual, el cual ineludiblemente se debe formular para cumplir con los planes institucionales. En tal sentido, ello constituye una

herramienta de administración, de planificación y de gestión pública, e inclusive jurídica.



**Figura 27.** Docentes: Se realiza el presupuesto anual para el cumplimiento de los objetivos estratégicos de la institución educativa, por nivel educativo según categorías, 2017

Fuente: Tabla 28

### **4.3. RELACIÓN DEL PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO Y LA DIMENSIÓN LIDERAZGO, GESTIÓN PEDAGÓGICA Y GESTIÓN DE CONVIVENCIA Y APOYO A LOS ESTUDIANTES**

#### **Prueba de hipótesis**

#### **Hipótesis específica 1**

Existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión liderazgo de la calidad de la gestión escolar.

#### **Hipótesis estadísticas**

**H<sub>0</sub>:** No existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión liderazgo de la calidad de la gestión escolar.

**H<sub>a</sub>:** Existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión liderazgo de la calidad de la gestión escolar.

#### *Regla de decisión*

Si el valor p es igual o mayor a 0,05, no se rechaza la hipótesis nula.

Si el valor p es menor a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

#### **Estadística de contraste de hipótesis**

Prueba de Kolmogorov Smirnov para verificar la normalidad de los datos

**Tabla 29***Prueba de normalidad de la hipótesis específica 1*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
P_E_TOTAL	0,194	333	0,000	0,862	333	0,000
dimenliderazgo	0,214	333	0,000	0,901	333	0,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Dado que las puntuaciones de la variable planeamiento estratégico y dimensión liderazgo no presentan normalidad, se optará por la prueba de Rho de Spearman.

**Tabla 30***Correlación Rho de Spearman de la hipótesis específica 1*

			P_E_TOTAL	dimenliderazgo
Rho de Spearman	P_E_TOTAL	Coefficiente de correlación	1,000	0,647**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	333	333
	dimenliderazgo	Coefficiente de correlación	0,647**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	333	333

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Decisión**

Dado que la probabilidad es menor a 0,05 (p valor 0,001) se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; por lo que se afirma que existe una relación directa entre la variable planeamiento estratégico y calidad de la gestión en cuanto a liderazgo (Rho 0,647), aunque moderada.

## Hipótesis específica 2

Existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión gestión pedagógica de la calidad de la gestión escolar.

## Hipótesis estadísticas

**H<sub>0</sub>:** No existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión gestión pedagógica de la calidad de la gestión escolar.

**H<sub>a</sub>:** Existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión gestión pedagógica de la calidad de la gestión escolar.

Regla de decisión

Si el valor p es igual o mayor a 0,05, no se rechaza la hipótesis nula.

Si el valor p es menor a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

Prueba de Kolmogorov Smirnov para verificar la normalidad de los datos:

**Tabla 31**

*Prueba de normalidad de la hipótesis específica 2*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
P_E_TOTAL	0,194	333	0,000	0,862	333	0,000
dimenpedagog	0,183	333	0,000	0,911	333	0,000

Dado que las puntuaciones de la variable planeamiento estratégico y dimensión pedagógica no presentan normalidad, se optará por la prueba de Rho de Spearman (Tabla 31).

**Tabla 32***Correlación Rho de Spearman de la hipótesis específica 2*

		P_E_TOTAL	dimenpedagog
Rho de Spearman	P_E_TOTAL	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	333
	dimenpedagog	Coeficiente de correlación	0,543**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	333

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Decisión**

Dado que la probabilidad es menor a 0,05 (p valor 0,001) se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; por lo que se afirma que existe una relación directa entre la variable planeamiento estratégico y calidad de la gestión en cuanto a gestión pedagógica (Rho 0,543), aunque moderada (Tabla 32).

### Hipótesis específica 3

Existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión gestión de convivencia y apoyo a los estudiantes.

### Hipótesis estadísticas

**H<sub>0</sub>:** No existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión gestión de convivencia y apoyo a los estudiantes.

**H<sub>a</sub>:** Existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión gestión escolar gestión de convivencia y apoyo a los estudiantes.

#### *Regla de decisión*

Si el valor p es igual o mayor a 0,05, no se rechaza la hipótesis nula.

Si el valor p es menor a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

Estadística de contraste de hipótesis

Prueba de Kolmogorov Smirnov para verificar la normalidad de los datos

### Tabla 33

#### *Prueba de normalidad de la hipótesis específica 3*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
P_E_TOTAL	0,194	333	0,000	0,862	333	0,000
Dimenconviv	0,161	333	0,000	0,903	333	0,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Dado que las puntuaciones de la variable planeamiento estratégico y dimensión gestión de convivencia y apoyo al estudiante, no presentan normalidad, se optará por la prueba de Rho de Spearman. (Tabla 33).

**Tabla 34**

*Correlación Rho de Spearman de la hipótesis específica 3*

			P_E_TOTAL	dimenconviv
Rho de Spearman	P_E_TOTAL	Coeficiente de correlación	1,000	0,408**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	333	333
	dimenconviv	Coeficiente de correlación	0,408**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	333	333

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

### **Decisión**

Dado que la probabilidad es menor a 0,05 (p valor 0,001) se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; por lo que se afirma que existe una relación directa entre la variable planeamiento estratégico y calidad de la gestión pedagógica (Rho 0,408) aunque moderada (Tabla 34).

## Hipótesis general

El planeamiento estratégico se relaciona directamente con la calidad de gestión escolar en las II.EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna en el 2017.

## Hipótesis estadísticas

**H<sub>0</sub>:** No existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la calidad de la gestión escolar.

**H<sub>a</sub>:** Existe una relación directa entre el planeamiento estratégico y la calidad de la gestión escolar.

### Regla de decisión

Si el valor p es igual o mayor a 0,05, no se rechaza la hipótesis nula.

Si el valor p es menor a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

### Estadística de contraste de hipótesis

Prueba de Kolmogorov Smirnov para verificar la normalidad de los datos

## Tabla 35

### *Prueba de normalidad de la hipótesis general*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
P_E_TOTAL	0,194	333	0,000	0,862	333	0,000
CALIDADTOTAL	0,157	333	0,000	0,937	333	0,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Dado que las puntuaciones de la variable planeamiento estratégico y calidad de la gestión escolar no presentan normalidad, se optará por la prueba de Rho de Spearman (Tabla 35).

**Tabla 36**

*Correlación Rho de Spearman de la hipótesis general*

			P_E_TOTAL	CALIDAD TOTAL
Rho de Spearman	P_E_TOTAL	Coefficiente de correlación	1,000	0,660**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	333	333
	CALIDADTOTAL	Coefficiente de correlación	0,660**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	333	333

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

### **Decisión**

Dado que la probabilidad es menor a 0,05 (p valor 0,001) se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; por lo que se afirma que existe una relación directa entre la variable planeamiento estratégico y calidad de la gestión escolar (Rho 0,660) aunque moderada (Tabla 36).

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN**

Los resultados evidencian que existe una vinculación entre el planeamiento estratégico con la calidad de gestión escolar en las II.EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna en el 2017, (p-valor <0,05) en la muestra de estudio, resultados que son similares a los hallados por Ibarra (2012), quien también obtuvo una relación con significancia estadística en una institución educativa en Lima. Igualmente, los resultados son coincidentes con Ramírez (2015) en un estudio realizado en las instituciones educativas públicas del nivel primario en Lima.

Respecto al desarrollo del planeamiento estratégico, se acota los hallazgos relevantes, en cuanto a la tendencia predominante de diferencias que presentan los docentes del nivel primario frente a las opiniones que vierten los docentes de inicial y secundaria, que muestran similitud en las respuestas de la mayoría de los ítems que indagan sobre el proceso de planeamiento estratégico.

En este sentido, se encontró que cuando se refiere a la coherencia de la misión con los propósitos y los valores de la institución educativa, el docente del nivel primario presenta una tendencia desfavorable de opinión. La diferencia de opinión de los docentes del nivel primario (23,7%) consideró que solo a veces –nunca la misión se redacta en coherencia con los propósitos y con los valores institucionales) respecto al nivel inicial y secundaria, cuyos docentes coincidieron mayoritariamente en afirmar que siempre se redacta bajo esta coherencia (más del 60%), resultados disímiles con los de Ramírez (2015), quien encontró que para aproximadamente el 35,7% existe esta coherencia de la misión con los valores de la institución.

Estos resultados se explicarían en razón a que muchos de los docentes en este nivel pertenecen en algunos a instituciones educativas en los que existe solo el nivel primario, mientras que en otros casos trabajan en instituciones en los que se presenta los dos e incluso tres niveles educativos, lo cual permitiría una comunicación y consenso mayor entre los docentes de los tres niveles, situación que determinaría una variabilidad de opinión por parte de los docentes del nivel primario (Tabla 3, Tabla 4).

Igualmente, llama la atención que los docentes del nivel primario, consideren en su mayoría que casi siempre comparten la visión de futuro de su institución (más del 50 % en el nivel inicial y secundaria), resultados concordantes con los de Ramírez (2015). En este aspecto, en la provincia de Tacna, los resultados se deberían a que no todos pertenecen a instituciones con un solo cuerpo de docentes de II.EE. solo de primaria, sino que en muchos casos, cuando en una institución en el que están presentes dos o tres niveles, la convocatoria para definir la visión de futuro se construye con predominio de un solo grupo, valga decir docentes del nivel secundario, lo que se derivaría en una percepción de no compartir la visión conjunta, en cuanto se soslaya su participación, situación que sin duda debilita la gestión estratégica, ya que si los miembros no comparten la misión, es difícil avanzar en una misma dirección, ya que carecen de rumbo y de identidad (Tabla 6).

De otro lado, también resultó preocupante encontrar que solo una minoría de los docentes del nivel primario hacen suyos los compromisos de la visión de su institución. La explicación del bajo compromiso se debería a que muchos docentes no participan de la formulación de la visión, la cual expresa la ideología nuclear que debe perdurar en la institución, para así constituir una motivación permanente. Por tanto, su escasa participación, no solo devendría en el desconocimiento pleno de la visión, sino también en un bajo compromiso e involucramiento (Tabla 7).

Asimismo, los docentes de los tres niveles coinciden en su mayoría que existe claridad en los objetivos educativos (Tabla 8); contrariamente, los docentes del nivel inicial, solo el 23,7% afirmó que cuando se formulan los objetivos, estrategias y metas, se consideran las necesidades de todos los actores escolares, refiriéndose principalmente a los alumnos, docentes, personal administrativo e incluso padres. Estos hallazgos se explicarían por el hecho de que generalmente se espera que los estudiantes, padres u otro lo expresen directamente, ya sea de modo oral o por escrito. En lo tocante a los estudiantes, si estos pertenecen al nivel primario o secundario, lo pueden realizar, no así en el nivel inicial; por lo que debiera existir una comunicación y un entendimiento más cercano con los padres o apoderados, a fin de poder determinar sus necesidades, toda vez que su nivel de desarrollo físico y cognitivo requiere de atender necesidades específicas de diverso orden (mobiliario, infraestructura, etc.), los que son advertidos directamente por sus padres y docentes (Tabla 9).

También es importante subrayar que se encontró que los docentes de los tres niveles consideran mayoritariamente que casi siempre se logran las metas de su institución educativa, lo cual resulta satisfactorio. En este punto, cabe acotar que sin lugar a dudas, el propósito de los equipos directivos y de todos los actores de la comunidad educativa escolar, es que se logren las metas al 100%; sin embargo, en muchos casos, intervienen factores inadvertidos por muchos, como escasa participación de los padres de familia en el apoyo que deben brindar a sus hijos para el cumplimiento eficaz de las tareas académicas, también con su participación activa en las reuniones y actividades definidas por la institución e incluso su nivel actitudinal hacia la política educativa, la cual se operativiza en las metas educativas. De otro lado, también se presenta situaciones de conflicto entre directivos y docentes, entre los mismos docentes e incluso entre el personal de la escuela y los padres de familia, lo que debilita la posibilidad de concurrencia entre todos los actores para el logro de las metas (Tabla 10).

A partir de los hallazgos, se puede inferir que el desarrollo de la planeación estratégica según lo planteado por Gutiérrez (2016) desde la perspectiva pragmática, se subordina en algunos aspectos como por ejemplo alinear la misión (Martos, 2009; Harrison, 1986), visión (Jhonson y Acholes, 2001; Quigley, 1993), objetivos estratégicos (Armijo, 2009) y metas estratégicas (Armijo, 2009) con una planeación optimizante, en la que la filosofía de la actuación se refleja en el esfuerzo por mejorar la calidad educativa, sin que ello quiera decir, que no existan aspectos que requieren de una mejora y ajuste. Resalta también que el desarrollo del planeamiento estratégico como parte de la gestión escolar en las instituciones de Educación Básicas Regular, se encuadrarían en un plano eminentemente utilitario-pragmático, según la teoría de Hessen (1975), ya que el sujeto aprehende de la realidad educativa para transformarla en su propio beneficio; por tanto, la necesidad de realizar un planeamiento estratégico que se vale de herramientas de gestión como el FODA (García y Cano, s.f.), autoevaluación, participación, etc., se relaciona con la necesidad de transformar una realidad educativa para lograr mejoras y logro de metas.

De otro lado, las acciones de planeamiento estratégico que se desarrollan en las instituciones educativas, son coherentes con el planteamiento teórico de Chiavenato (2010), quien determina que es un proceso para diseñar y ejecutar estrategias organizacionales, la acción de tomar decisiones en un tiempo presente, pero sin dejar de lado los riesgos futuros. El concepto de riesgos futuros o gestión de riesgos no se ha asumido aún en la praxis del planeamiento estratégico de las instituciones educativas estudiadas; empero, resultaría útil incorporar el componente de gestión de riesgos dentro del planeamiento estratégico.

Advertimos, también que el planeamiento estratégico en las instituciones educativas comprendidas en el estudio, responden a un paradigma de planificación estratégica dentro de la gestión pública y constituye un instrumento que facilita el desarrollo y crecimiento institucional (CEPAL, 2010-

2012) en un contexto globalizado que requiere del análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (Máttar y Perroti, 2014), dentro del marco de las políticas de Estado del Perú, que tienden a modernizar la gestión pública y asumir un rol activo (Medina et al., 2014) y regulador (Ley N°28044, Ley General de Educación).

En lo que corresponde a los hallazgos de la **calidad de gestión escolar**, se tiene que la planificación estratégica es un elemento fundamental para alcanzar los objetivos de las instituciones educativas (D'Alessio, 2015; MINEDU, 2015). En esta misma línea de pensamiento, resulta satisfactorio encontrar que la mayoría de los docentes afirman que el equipo directivo de su institución casi siempre y siempre planifican las acciones estratégicas (Tabla 13) como también “orientan, coordinan y motivan a los actores de la comunidad educativa” (Tabla 14), resultados que comparados con las conclusiones que aporta Sosa (2017) son coincidentes, ya que la mayoría refiere estar de acuerdo con la gestión educativa que se desarrolla en su centro. Los resultados de Díaz (2017), derivado de la medición de la calidad de la gestión educativa en el marco del proceso de la acreditación, revelan que la dirección institucional en un 76% es de calificación regular, lo cual se equipararía con una planificación de acciones estratégicas no óptima.

Otro aspecto importante, con resultados satisfactorios fue que la mayoría de los docentes de los tres niveles manifestaron que casi siempre “la gestión se apoya en la autoevaluación” (Tabla 15), lo cual favorece la toma de decisiones más acertada; y también se encontró que la mayoría aseguró que casi siempre se establece una “articulación entre la institución educativa y los agentes del entorno” (Tabla 16) para el logro de sus objetivos institucionales, lo que evidencia una estrategia por parte de la gestión escolar, enmarcada en un comportamiento socialmente responsable (Martínez,2013) y gestionar con mayor eficiencia sus relaciones con el entorno .

De igual modo, cabe resaltar que se halló que las opiniones se dispersan cuando se verifica si el equipo directivo utiliza la información para tomar decisiones (Tabla 17), hallazgos que revelan que aún no se generaliza la toma de decisiones basada en la información, para incrementar la probabilidad de optar por la decisión óptima.

Igualmente, es positivo encontrar que la mayoría de los docentes de los tres niveles, afirman que casi siempre y siempre “el plan curricular es coherente con los objetivos de formación humana e intelectual y con los criterios pedagógicos”, lo que revela la pertinencia en gran medida de los contenidos en concordancia con la política educativa peruana.

En cuanto a la gestión participativa, se halló que la mayoría de los docentes consideran que casi siempre se permite que tanto los maestros, como el personal administrativo y los padres de familia participen de la elaboración de una propuesta curricular adaptada, lo que permitiría concretar contenidos curriculares pertinentes para una realidad específica (Tabla 19).

En lo tocante al clima organizacional, como un referente importante dentro de una organización, se constató que los resultados en cuanto garantizar un clima apropiado para el aprendizaje, depende en muchos casos del estilo de gestión que asuma el director en un momento determinado; por tanto, la diferencia de la opinión que vierten los docentes del nivel primario tiene un predominio de desfavorabilidad respecto a sí se garantiza un clima saludable respecto a la opinión de los docentes del nivel inicial y secundaria. Estos hallazgos se deberían a que coyunturalmente, es en el nivel primario en el que se ha suscitado conflictos y quizá estilos de liderazgos menos democráticos que en los otros niveles, lo que condicionaría un clima tenso y para algunos, sin duda, poco saludable (Tabla 22).

Y en lo que concierne a la evaluación por competencias, en coherencia con la misión, los docentes presentan opiniones divergentes, lo que denota

variabilidad; por ejemplo, en el nivel primario, la mayoría sostuvo que casi siempre, incluso dos docentes del nivel primario y otro del nivel secundario aseguraron que nunca realizan evaluaciones por competencias en orden a cumplir la misión institucional. Estos resultados tendrían vinculación con los hallazgos de que principalmente, los docentes del nivel primario no han hecho suya la misión institucional. En contraste, al momento de la evaluación por competencias no toman en consideración la esencia de la misión, situación que no coadyuvaría al éxito de una gestión estratégica; por el contrario, la enervaría (Tabla 23).

En suma, se considera que en términos generales, la percepción del desarrollo del planeamiento estratégico en las instituciones escolares es favorable en la mayoría de los indicadores, en cuanto se concentra en las categorías casi siempre y siempre, destacándose los indicadores “se cumple la misión en coherencia con los valores”, “la comunidad educativa construye una visión de futuro”, “se asume los compromisos de la visión educativa”, “se logran las metas institucionales”.

De igual modo, en la calidad de la gestión escolar, también predomina la percepción favorable (casi siempre y siempre) especialmente en los ítems “el director y su equipo directivo planifican”, “el equipo directivo orienta, coordina y motiva a los miembros de la comunidad educativa”, “la gestión utiliza la información para la toma de decisiones”, “el plan curricular es coherente con los objetivos de formación humana e intelectual y criterios pedagógicos”.

En general, los resultados antes mencionados, responden a *cómo es percibida la calidad de la gestión* escolar por parte de los docentes de los tres niveles educativos, por lo que revelan que el equipo ha involucrado efectivamente el componente de planificación, organización y coordinación (UNESCO-MINEDU, 2011, p. 7) en términos de satisfacer las necesidades de los estudiantes en primer lugar, como afirma “Cuatrecasas y Gonzales (2017), y en la medida de lo posible de los actores que confluyen en la gestión escolar.

Y se asume que la gestión escolar constituye como cualquier otro proceso un aprendizaje permanente de las relaciones dinámicas que se establecen entre la estructura educativa (políticas, normas, directivas, entre otros), las estrategias diseñadas, los estilos de gestión, las capacidades de los actores, como afirma (Casassus, 2002). De otro lado, estos procesos se desarrollan dentro y fuera de la institución educativa en un plano horizontal y vertical, como señala Pozner (2000), para mejorar y perfeccionar las prácticas educativas.

En las acciones de gestión educativa, la calidad es subjetiva, ya que como proceso tiene muchas aristas (administrativa, organizacional, pedagógica, ética, técnica, etc.); pero siempre enfocada en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como afirma Navarro (2015), según se advierte de los resultados analizados.

## CONCLUSIONES

Se arriban a las siguientes conclusiones en relación con los objetivos planteados en la investigación:

1. Se evidencia que existe una relación directa entre el planeamiento estratégico con la calidad de gestión escolar en las II.EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna en el 2017 [  $r(333) = 0,660, p < 0,01$  ].
2. Se evidencia que el desarrollo del planeamiento estratégico en las II. EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna en el 2017, desde la perspectiva de los docentes según nivel educativo, es positivo en cuanto la mayoría considera que casi siempre y siempre se cumplen, especialmente los indicadores “se cumple la misión en coherencia con los valores”, “la comunidad educativa construye una visión de futuro”, “se asume los compromisos de la visión educativa”, “se logran las metas institucionales”.
3. Se evidencia que la calidad de la gestión escolar en las II.EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna en el 2017, desde la perspectiva de los docentes, es positiva en cuanto la mayoría considera que casi siempre y siempre se cumplen, especialmente los indicadores “el director y su equipo directivo planifican”, “el equipo directivo orienta, coordina y motiva a los miembros de la comunidad educativa”, “la gestión utiliza la información para la toma de decisiones”, “el plan curricular es coherente con los objetivos de formación humana e intelectual y criterios pedagógicos”, “se garantiza un clima apropiado para el aprendizaje”, lo cual evidencia una gestión escolar con un pensamiento estratégico.

4. Se evidencia que se establece una relación directa entre el planeamiento estratégico con la formulación de la misión, visión, objetivos y metas estratégicas y el diagnóstico de la realidad con la dimensión liderazgo de la calidad de gestión escolar con características de planificador estratégico e inclusivo con la participación de los actores de la comunidad educativa, en las II.EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna en el 2017 [  $r(333) = 0,647, p < 0,01$ ].
  
5. Se evidencia que se concreta una relación directa entre el planeamiento estratégico y la dimensión gestión pedagógica de la calidad de gestión escolar, en la que se articula el plan curricular con los objetivos de formación humana e intelectual y los criterios pedagógicos, además de orientar la innovación de la práctica docente, asegurar la participación de los *stakeholders* y el uso efectivo del tiempo en las II.EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna en el 2017 [  $r(333) = 0,543, p < 0,01$ ].
  
6. Se evidencia que existe una relación entre el planeamiento estratégico y la dimensión gestión de convivencia y apoyo a los estudiantes como parte de la calidad de gestión escolar como garantizar un clima de aula propicio para la enseñanza-aprendizaje y promoción de valores y sentido de pertenencia como base de una educación integral para formar un hombre responsable y con cualidades para integrar a una sociedad global, en las II.EE. públicas de Educación Básica Regular de la provincia de Tacna en el 2017 [  $r(333) = 0,408, p < 0,01$ ].

## RECOMENDACIONES

1. Se sugiere a los investigadores del campo científico de la administración, incluir en el estudio de la gestión escolar las variables priorización de procesos, interacción de los diferentes actores, efectividad de los procesos de comunicación orientados a la acción y vinculación de la estrategia, estilo de liderazgo, capacidades y objetivos macro, lo cual permitiría esclarecer los procesos con mayor exhaustividad la relación entre la gestión y la educación.
2. Se recomienda al equipo directivo de las instituciones educativas de los tres niveles de educación básica regular, optimizar el planeamiento estratégico, para lo cual se requiere de planes de capacitación periódicos para los miembros del equipo directivo, del personal docente especialmente sobre desarrollo e implementación de procesos estratégicos, para consecuencias positivas de alto impacto en las instituciones educativas escolares.
3. Basado en los hallazgos, aun cuando los resultados son favorables dada la tendencia de las respuestas, se sugiere al equipo directivo involucrar en la planificación estratégica a todos los actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia) y realizar una identificación cuidadosa de los *stakeholders* que son de vital importancia para la institución escolar para generar una ventaja competitiva.
4. Al equipo directivo, se sugiere fortalecer la calidad de la gestión escolar, basado en el enfoque teórico de desarrollo organizacional, para fundamentar los procesos y respuestas al cambio.

5. Al equipo directivo se sugiere reflexionar y analizar su estilo de liderazgo, para asumir un liderazgo que centre su acción en el principal activo de una organización “la persona”, lo que determina tomar en cuenta las características de los actores de la comunidad educativa, sus valores, creencias y necesidades, de tal forma que se despliegue un liderazgo visionario para mejorar el compromiso, el clima organizacional y el rendimiento educativo.
  
6. Al equipo directivo de las instituciones educativas, se recomienda fortalecer la gestión pedagógica, basado en el trípole liderazgo visionario, gestión del talento humano y formación de convivencia saludable, en concordancia con la política educativa peruana y los lineamientos educativos macro.
  
7. Al equipo directivo de las instituciones educativas, se sugiere comprender en forma explícita un plan de gestión para mejorar la convivencia y el apoyo a los estudiantes, con carácter transversal y con indicadores medibles.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, A. (2010). La cultura organizacional innovadora: Desde una perspectiva valorativa. Revista *Visión Gerencial*. Venezuela- Caracas.
- Armijo, M. (2009). Manual de planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público. (En línea). Recuperado de [https://www.google.com.pe/search?q=CEPAL&rlz=1C1GGRV\\_enPE751PE751&oq=CEPAL&aqs=chrome..69i57j69i60j5l2j69i60j69i61.1254j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com.pe/search?q=CEPAL&rlz=1C1GGRV_enPE751PE751&oq=CEPAL&aqs=chrome..69i57j69i60j5l2j69i60j69i61.1254j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8).
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. Colombia.
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía*. México. Editorial Siglo XXI.
- Cardona, P. y Rey, C. (2004). *La dirección por misiones: Cómo introducir la Misión en la Gestión*. Barcelona: IESE.
- Carrillo, C. (2012). *Gestión del conocimiento*. Recuperado de <http://hdl.handle.net>.
- Casassus, J. (1999). *Acerca de la práctica y la teoría de la gestión: Marcos Conceptuales para el análisis de los Cambios en la Gestión de los Sistemas Educativos*: Editorial México F.D
- Ceferí, S. (1996). *La cultura organizativa y las estrategias de RR.HH. Una visión directiva*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Chandler, A. D. (2003). *Strategy and Structure. Chapters in the history of the American*: Editorial Beard Books.
- Chiavenato, I. (2010) *Gestión del talento humano*. Tercera Edición- México: Editorial Mac Graw-Hill/Interamericana editores S.A. DE C.V.

- Chung, A. (2009). *Prospectiva estratégica: Mas allá del plan estratégico*. [En línea]. Recuperado de file:///F:/User-2017/Downloads/6105-21225-1-PB.pdf.
- Crissien, J. (2005). *Gerencia del siglo XXI*. Disponible en: <  
<http://www.redalyc.org/pdf/206/20605404.pdf>>
- Cuatrecasas, y Gonzáles, (2017). *Gestión integral de la calidad*. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books>.
- D'Alessio, F. (2015). *El proceso estratégico. Un enfoque de gerencia*. (Tercera edición. pp. 824). Lima: Pearson.
- Drucker, P., Hesselbeing y otros (2015). *Las 5 claves de Peter Drucker*. Editorial Profit. España.
- Drucker, P. (2002) *Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI*. Bogotá: Editorial Norma. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?>
- Flores, I. R., Flores, R. y Aguilar, J. (s.f). *La teoría del conocimiento y la epistemología de la administración* (En línea). Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n1/e4.html>.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- García, T. y Cano, M. (s.f.). *El FODA: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones*. (En línea). Recuperado de <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/foda1999-2000.pdf>.
- García, A. (2000). *Gerencia del conocimiento potenciando el capital intelectual para crear valor. La experiencia de la implantación de la gerencia del conocimiento en la Unidad de Producción de Petróleos de Venezuela*. Caracas: Papiro Global Press.
- Gobierno Nacional de la República del Ecuador (2017). *Estándares de calidad educativa* (En línea). Recuperado de <https://educacion.gob.ec/estandares-de-gestion/>
- Gómez, Á. y Calvo, J. (2010). *La innovación factor clave del éxito empresarial*. Madrid – España: Rama.

- Gómez, E. (2013). *Gestión de proyectos empresariales de I+D+I y su financiación*. (Tesis de Maestría). Universidad Carlos III de Madrid. No publicado.
- Guerrero, V., Vargas, F. y Macías, I. (2009). *La contabilidad: ¿programa de investigación o paradigma científico? Una reflexión sobre el asunto*. [En línea]. Disponible en [http://www.unicauca.edu.co/porikan/imagenes/3noanteriores/No.9porikan/porikan\\_3.pdf](http://www.unicauca.edu.co/porikan/imagenes/3noanteriores/No.9porikan/porikan_3.pdf).
- Gutiérrez, J. (2016). Proceso administrativo planeación [En línea] Recuperado de [http://viref.udea.edu.co/contenido/menu\\_alterno/apuntes/ac45-moduloplaneacion.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/menu_alterno/apuntes/ac45-moduloplaneacion.pdf)
- Harrison, R. (1989). *Conozca la forma de ser de su organización*. [En línea]. Disponible en [https://www.diba.cat/documents/477802/484452/formacio-fixers-pdf-fons\\_documental\\_historic-11conozcaformaserorg-pdf](https://www.diba.cat/documents/477802/484452/formacio-fixers-pdf-fons_documental_historic-11conozcaformaserorg-pdf).
- Hessen, J. (1975). *Teoría del Conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Ibarra, A. (2012). *Planeamiento estratégico y su relación con la gestión de calidad de la Institución Educativa Kumamoto I N° 3092*. Tesis de Maestría. Puente Piedra Lima.
- Igartua, J. (2009). *Gestión de la innovación en la empresa Vasca*. (Tesis de doctorado). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Industrial Enterprise. *New York: Beard Books*. Creating the model model: An alternative route to growth. (2012).
- Jhonson, F. y Acholes, K. (2001). *Dirección estratégica*. 5ª Edición Madrid: Pearson Educación.
- Jiménez, P. (2007). *Manual de recursos humanos*. Recuperado de <https://books.google.com.pe>
- Lombardi, O. y Gonzáles, D. (2016). *Reconocimiento de una plataforma de gestión de la calidad sobre la cual se pueda establecer la gestión de la innovación, en una mediana empresa peruana*. (Tesis de posgrado). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Martín, F, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. España:McGRAW-HILL. Recuperado de:<

<http://www.slideshare.net/shamroch/la-gestin-del-conocimiento-6259815>>.

- Martínez, L. (2013). Responsabilidad social y comunicación institucional en los centros educativos. [En línea]. Recuperado de <http://www.ciong.org/doc/prensa/luism.pdf>.
- Martos, R. (2009). *Cultura Corporativa: Misión, visión y valores en la gestión estratégica de las empresas del sector de la Automoción en España*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Catalunya. (En línea). Recuperada de <http://upcommons.upc.edu/handle/2117/94094>.
- Máttar, J.; Perrotti, D. (2014). *Planificación, prospectiva y gestión pública*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Medina J., Becerra S., Castaño, P. (2014). *Prospectiva y política pública para el cambio estructural en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Medina, J. y Ortegón, E. (2006). *Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, ILPES, Área de Proyectos y Programación de Inversiones.
- Miklos, y Tello, (2007). *Planeación prospectiva una estrategia para el diseño del futuro*. México: Editorial Limusa.
- Ministerio de Educación de Chile (s.f.). Modelo de calidad de la gestión escolar [En línea]. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp->
- Ministerio de Educación del Perú (2016). PESEM aprobado con R.M.287-2016-MINEDU. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). Marco del Buen Desempeño Directivo. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2015). Compromisos de Gestión Escolar. Lima.

- Ministerio de Educación del Perú (2018). Compromisos de gestión escolar. [En línea]. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/compromisos-gestion-escolar/>.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especializada en Gestión Escolar con liderazgo pedagógico. Texto del Módulo 2. Planificación escolar. La toma de decisiones informadas, Lima.
- Monclus, E. A. (2000). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Recuperado de: < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=14353>
- Naranjo, J., Jiménez, D. y Sanz, R. (2012). *Es la cultura organizativa un determinante de la innovación en la empresa*. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa CEDE. Vol. 15. No. 2, Madrid-España. pp. 63-72.
- Navarro, A. (2005). *El planeamiento estratégico en instituciones educativas. Análisis situacional comparativo*. Buenos Aires: UNSA, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura (2012). *Agronoticias: Actualidad agropecuaria de América Latina y el Caribe*. [En línea]. Recuperado de <http://www.fao.org/in-action/agronoticias/detail/es/c/510269/>.
- Paredes, E. (s.f.). *Gestión educativa y procesos organizacionales de la educación medio superior*. [En línea]. Recuperado de <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid...?nombre...GESTION>.
- Pereda, S, Berrocal, P. y Lopez, Q. (2002). *Gestión de recursos humanos por competencias y gestión del conocimiento*. Recuperado de <file:///C:/Users/USER/Downloads/159-317-1-SM.pdf>
- Pfeffer, J. y Slancik, G. R. (1978). *The external control of organizations*, Nueva York y Londres: Harper and Row.
- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica*. Buenos Aires. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

- Quigley, J. (1993). *Vision: How Leaders Develop it, Share in and Sustain It*. New York: McGraw Hill.
- Ramírez, G. A. (2008). *Metodología de la Investigación Científica*. Bogota. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe>.
- Ramírez, Y. (2015). Tesis *El planeamiento estratégico y su relación con la calidad de gestión en las instituciones educativas públicas del nivel primario de Chorrillos-Lima, 2013*. Instituto para la Calidad de la Educación Sección de Post Grado Universidad San Martín de Porres
- Revilla, E. y Pérez, P. (2000). *De la organización que aprende hacia la gestión del conocimiento*. Valladolid, España: VIII Congreso Nacional de ACEDE Empresa y Economía Institucional.
- Riascos, S. y Aguilera, A. (2011). *Herramientas TIC como apoyo a la gestión del talento humano*. Cuadernos de administración Universidad del Valle, 27(46), 142-154.
- 92 Saebi, T., & Foss, N. (2015). *Busine*
- Rodríguez, G. D. (2006). *Modelos para la creación y gestión del conocimiento: Una aproximación teórica*. <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/58019/68087>].
- Rodríguez, T. E. (2010). *Gerencia del conocimiento y pensamiento estratégico*. Disponible en [lqanalytics.com/Samplebooks/conocimiento/introducción.pdf](http://lqanalytics.com/Samplebooks/conocimiento/introducción.pdf)
- Rodríguez, J. (1999). *La gestión del conocimiento: una gran oportunidad*. Disponible en [http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/1999/marzo/la\\_gestion\\_del\\_conocimiento\\_una\\_gran\\_oportunidad.html](http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/1999/marzo/la_gestion_del_conocimiento_una_gran_oportunidad.html).
- Romero, C. V. (2008). *Liderazgo académico del director en las escuelas de educación básica*. Recuperado de [www.upn25b.edu.mx/.../Eliderazgoenloscentroseducativos/](http://www.upn25b.edu.mx/.../Eliderazgoenloscentroseducativos/).
- Romero, R. (2012). *Mirada ontológica a la gestión del conocimiento y su implicancia en la educación*. Recuperado de <http://investigación.contabilidad.unmsm.edu.pe>.
- Sainz, J. (2017). *El plan estratégico en la práctica*. Madrid: Esic.

- Salas, F. (2002). *La administración educativa y su fundamentación epistemológica*. En Revista Educación 27(1):9-16,2003 [En línea] Recuperado de file:///F:/User-2017/Downloads/3794-5889-1-SM.pdf.
- Sander, B. (1996). *Gestión educativa en américa latina*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Senge, P. (2001). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Granica.
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina: en la práctica*. Recuperado de <ftp://ftp.icesi.edu.co/farenas/laquintadisciplinaenlapractica.pdf>
- SEP. Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Dirección General de Evaluación (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. México: Reporte Final.
- Serrano, J. (2017). *Sobre la población y muestra en investigaciones empíricas. Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/2353>
- Sosa, G. (2017). *Gestión educativa en el marco del buen desempeño docente de las II.EE. de Puente Piedra*. (Tesis Maestría). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Troncoso, L. (2007). *La gerencia integral aplicada a la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquía*. Medellín Colombia. Disponible en: < <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v36n144/v36n144a3.pdf>>
- Udaonda, M. (1992). *Gestión de la calidad*. Recuperado de <https://books.google.com.pe>
- UNESCO–MINEDU (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Lima.
- Zermeño; L. (2014). *Competencias directivas: Su identificación para instituciones de educación superior*. Disponible en: < <ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/ibf/rgnego/rgn-v2n4-2014/RGN-V2N4-2014-3.pdf>>

# **ANEXOS**

**Anexo 1. CUESTIONARIOS SOBRE PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO Y GESTIÓN DE CALIDAD**

**DATOS GENERALES:**

**Institución Educativa:** .....

**Directivos y docentes**

N°	PREGUNTAS	N	AV	CS	S
		1	2	3	4
<b>I. PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO</b>					
1.1. Misión					
1	¿En el colegio redactan la misión con los propósitos de la I.E.				
2	¿Cumplen la misión con el conjunto de valores que ha determinado la comunidad educativa?				
1.2. Visión					
3	¿La comunidad educativa ha construido una visión de futuro?				
4	¿Comparte esa visión de futuro?				
5	¿Asume los compromisos de la visión?				
1.3. Objetivos Estratégicos y Metas					
6	¿Existe claridad en los objetivos educativos, Misión y Visión del Proyecto Educativo Institucional?				
7	¿Considera las necesidades de todos los actores escolares en la construcción de sus objetivos, estrategias y metas?				
8	¿Logra las metas que se propone la I.E.?				
1.4. Diagnóstico ( FODA )					
9	¿Un análisis FODA juicioso y ajustado a la realidad provee excelente información para la toma de decisiones, porque permite una mejor perspectiva antes de emprender un nuevo proyecto?				
10	¿Identificando las oportunidades y amenazas sirve para evaluar la calidad de su institución educativa para lograr una buena planificación estratégica?				
Gestión de Convivencia y Apoyo a los Estudiantes					
22	¿Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje en el aula y de las altas expectativas que los estudiantes tienen?				
23	¿Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje en el aula y de las altas expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes?				

**Fuente:** Ramírez (2015)

Cuestionario: Calidad de gestión

N°	PREGUNTAS	N	AV	CS	S
		1	2	3	4
<b>I. CALIDAD DE GESTIÓN</b>					
	Liderazgo				
11	¿El Director y su equipo directivo planifican en corto, mediano y largo plazo las acciones de la comunidad educativa, recogiendo sus expectativas requerimientos e intereses?				
12	¿El Director y su equipo directivo orientan, coordinan y motivan a los actores de la comunidad educativa para alcanzar eficientemente los objetivos institucionales y mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos?				
13	¿Se apoya en la autoevaluación?				
14	¿Existe la articulación de la institución educativa con agentes de su entorno para contribuir al logro de sus objetivos institucionales?				
15	¿Hace uso de la información para la toma de decisiones?				
	Gestión Pedagógica y Académica				
16	¿El plan curricular está de acuerdo a los objetivos de formación humana e intelectual con claridad y con los criterios pedagógicos de la I.E.?				
17	¿Orienta los objetivos, estrategias y metas a la transformación de la práctica docente y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos?				
18	¿Existen mecanismos para asegurar que el tiempo es usado con efectividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?				
19	¿El docente evalúa por competencias de acuerdo con la MISIÓN?				
20	¿Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje en el aula y de las altas expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes?				
21	¿La I.E. permite que los maestros, los padres de familia y el personal de administrativo, participen en la elaboración y seguimiento de una propuesta curricular adaptada?				
	Gestión de Convivencia y Apoyo a los Estudiantes				
22	¿Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje en el aula y de las altas expectativas que los estudiantes tienen?				
23	¿Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje en el aula y de las altas expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes?				
24	¿Existen muestras de pertenencia y de consolidación de valores en los estudiantes?				

	Gestión Administrativa y Financiera				
25	¿Se promueve una cultura de planeación, evaluación y rendición de cuentas en el marco de la gestión estratégica?				
26	¿La comunidad escolar rinde cuentas y difunde a la sociedad los avances de su desempeño en el logro de los propósitos educativos y la administración de recursos, entre otras?				
27	¿Realiza su Presupuesto anual para el cumplimiento de los objetivos estratégicos de la institución?				

**Fuente:** Ramírez (2015)

Anexo 2. Muestra estratificado Nivel secundaria

Tabla 37.

Muestra estratificado Nivel secundario

UGEL: TACNA		
NIVEL: SECUNDARIA		
GESTIÓN: ESTATAL		
NÚMERO Y/O NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Total docentes	
42021 FORTUNATO ZORA CARBAJAL	43	5
42088 DON JOSE DE SAN MARTIN	65	7
42198 VICTOR RAUL HAYA DE LA TORRE	26	3
42223 MANUEL DE MENDIBURU	43	5
GUILLERMO AUZA ARCE**	44	5
42023 VICTOR MAYURI CLAUSSEN	14	1
42025 AURELIA ARCE VILDOSO	16	2
42218 MARISCAL CACERES	70	7
42250 CESAR COHAILA TAMAYO *	70	7
42251 SIMON BOLIVAR	17	2
MANUEL A. ODRIA	74	8
42237 JORGE CHAVEZ	96	10
42238 ENRIQUE PALLARDELLE	90	9
42253 GERARDO ARIAS COPAJA	51	5
42255 SANTA TERESITA DEL NIÑO JESUS**	43	5
42256 ESPERANZA MARTINEZ DE LOPEZ	23	2
DR. JOSE ANTONIO ENCINAS FRANCO **	44	5
LUIS ALBERTO SANCHEZ *	94	10
SANTA CRUZ (Conv.)**	46	5
42032 JOSE JOAQUIN INCLAN	28	3
42036 JUAN MARIA REJAS	14	1
42063 JOSE MARIA ARGUEDAS ALTAMIRANO	11	1
42064 ALFONSO UGARTE *	12	1
42068 FRANCISCO LASO	11	1
42246 JOSE OLAYA BALANDRA *	11	1
43505 GUSTAVO PONS MUZZO	14	1
FEDERICO BARRETO	28	3
MANUEL FLORES CALVO**	31	3
42072 CAROLINA FREYRE ARIAS	16	2
42003 GREGORIO ALBARRACIN	68	7
42005 JOSE ROSA ARA	32	3
42006 SAN FRANCISCO DE ASIS (Conv.)	33	3
42010 SANTISIMA NIÑA MARIA	49	5
42217 NUESTROS HEROES DE LA GUERRA DEL PACIFICO	52	5
42019 LASTENIA REJAS DE CASTAÑON	38	4
42022 DR. MODESTO MONTESINOS ZAMALLOA	17	2
42044 ALFONSO UGARTE**	31	3
42195 WILMA SOTILLO D. BACIGALUPO	34	4
42199 JUAN VELASCO ALVARADO	18	2
42211 ALFONSO EYZAGUIRRE TARA	19	2
42241 HERMOGENES ARENAS YAÑEZ**	35	4
43003 CARLOS ARMANDO LAURA	46	5
43005 MODESTO MOLINA	18	2
43006 MERCEDES INDACOCHEA	49	5
43008 JORGE MARTORELL FLORES	53	6
43009 MARIA UGARTECHE DE MACLEAN	59	6
43506 JUVENAL UBALDO ORDOÑEZ SALAZAR	20	2
CHAMPAGNAT (Conv.)**	58	6
CORONEL BOLOGNESI	112	12
FRANCISCO ANTONIO DE ZELA	131	14
JORGE BASADRE GROHMANN	28	3
MIGUEL PRO (Conv.)	20	2
MODESTO BASADRE**	72	8
PARROQUIAL CORAZON DE MARIA (Conv.)	38	4
SAN JOSE FE Y ALEGRIA 40	44	5
SAN MARTIN DE PORRES (Conv.)	66	7
	2385	251

Anexo3 : Muestra estratificado nivel primaria

Tabla 38.

Muestra estratificado nivel primario

<b>UGEL: TACNA</b>		
<b>NIVEL: PRIMARIA</b>		
<b>GESTIÓN: ESTATAL</b>		
<b>NÚMERO Y/O NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA</b>	<b>Total docentes</b>	
42245 MICAELA BASTIDAS	12	1
42196	3	0
42251 SIMON BOLIVAR	7	1
42257 NSTRO SEÑOR DE LA MISERICORDIA	13	1
42032 JOSE JOAQUIN INCLAN	12	1
42052 MIGUEL GRAU SEMINARIO *	1	0
42053 BARTOLOME JULIO ROSPIGLIOSI *	3	0
42058 OLGA GROHMAN DE BASADRE	1	0
42060 CRNEL MARCELINO VARELA BARRIOS	1	0
42062 ATASPACA	1	0
42063 JOSE MARIA ARGUEDAS ALTAMIRANO	2	0
42064 ALFONSO UGARTE *	4	0
42067	1	0
42069 SENCCA *	1	0
42222 *	4	0
42227 DANIEL ALCIDES CARRION *	1	0
42244 CESAR VALLEJO *	1	0
43507	1	0
43004 JUSTO ARIAS ARAGUEZ	9	1
42073 MARIA PILAR VILLANUEVA BLANCO *	3	0
42197 VICTOR GUTIERREZ ORDOÑEZ *	1	0
42207 SAN PEDRO *	2	0
42259 *	1	0
42002 CARLOS WIESSE	22	2
42007 LEONCIO PRADO	22	2
42008 JUANA GONZALES DE PARODI	3	0
42011 REPUBLICA ARGENTINA	22	2
42038 MICAELA PAREDES REJAS	2	0
42013 ROSA DOMINGA PEREZ LIENDO	7	1
42014 JOSE JIMENEZ BORJA	17	2
42015 ZOILA SABEL CACERES	15	2
42016 MAXIMILIANA VELASQUEZ DE SOTILLO	15	2
42017 NEISER G. LLACSA ARCE	6	1
42020 ALMIRANTE MIGUEL GRAU	13	1
42044 ALFONSO UGARTE	13	1
42065 ROMULO BOLUARTE PONCE DE LEON*	3	0
42200 OMAR ZILBERT SALAS*	1	0
42211 ALFONSO EYZAGUIRRE TARA	8	1
42213 HUGO SALAZAR DEL ALCAZAR	5	1
42261 NUEVO COPARE*	3	0
42263 VIRGINIA LAZARO VILLAROEL*	2	0
43001 HERMANOS BARRETO	24	3
43005 MODESTO MOLINA	7	1
43007 LUIS BANCHERO ROSSI	14	1
43009 MARIA UGARTECHE DE MACLEAN	26	3
456 EL CARMELO DE MARIA (Conv.)	2	0
PNP ALFEREZ MARIANO SANTOS MATEOS (Conv.)	11	1
449 EDUARDO PEREZ GAMBOA	8	1
<b>TOTAL DOCENTES</b>	<b>356</b>	<b>38</b>

**Anexo 4 : Muestra estratificado nivel inicial**  
**Tabla 39.**

*Análisis de fiabilidad del cuestionario planeamiento estratégico*

UGEL : TACNA		
NIVEL: INICIAL		
GESTIÓN: ESTATAL		
NÚMERO Y/O NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Total docentes	Muestra
300 SANTA MARIA DE LA ESPERANZA	7	1
328 JOSE DE SAN MARTIN	10	1
337 CAPITAN SAMUEL ALCAZAR	1	0
385 MADRE TERESA DE CALCUTA	4	0
412 JORGE BASADRE GROHMANN	8	1
418 SEÑOR DE LOS MILAGROS	5	1
429 EL SANTO DE LA ESPADA	3	0
455	1	0
330 HECTOR VELASQUEZ VALDEZ	1	0
335 NUESTRA SEÑORA DEL SANTO ROSARIO	1	0
376	2	0
377	3	0
344 NILDA REJAS CHAMBILLA	13	1
381 SAN JOSE	6	1
408 SANTISIMA TRINIDAD	6	1
413 LUIS BANCHERO ROSSI	5	1
415 SACRADA FAMILIA	5	1
416 VIRGEN DE GUADALUPE	5	1
427 JESUS DIVINA MISERICORDIA	7	1
440	7	0
MUNICIPAL CIUDAD NUEVA	7	1
378	3	0
396 ALFONSO UGARTE	5	1
397 SAN FRANCISCO	5	1
405 NAZARENO	4	0
406 JEAN PIAGET	4	0
411 NIÑOS DE FATIMA	3	0
414 VIRGEN DEL ROSARIO	3	0
419	8	1
426	3	0
441	1	0
442	3	0
446	1	0
447	2	0
450	2	0
451	2	0
452	3	0
453	3	0
457	2	0
459	1	0
462	1	0
463	1	0
464	2	0
465	1	0
466	2	0
467	2	0
468	2	0
469	2	0
470	2	0
472	2	0
473	3	0
474	2	0
475	3	0
478	2	0
480	1	0
481	1	0
482	2	0
329 *	2	0
354 VIRGEN MARIA	3	0
443	3	0
454	1	0
305	1	0
334 VIRGENCITA DE LOURDES	3	0
398 HERGES DEL CENEPA	1	0
420	1	0
350 *	1	0
361	1	0
409 *	1	0
422	1	0
232 VIRGEN DE LAS MERCEDES	5	1
308 MARIA AUXILIADORA	5	1
312 JESUS NAZARENO	7	1
358 NIÑO SALVADOR	4	0
435 LAS COLMENAS	3	0
314 VIRGEN DEL ROSARIO	2	0
353 NIÑO JESUS DE PRAGA *	1	0
367 *	1	0
380 *	1	0
197 ORFEON	7	1
358 MARSARITA BASIGALUPO	9	1
199 ESPIRITU SANTO	11	1
200 NELLY ROJAS DE ARENAS	6	1
225 NIÑOS HERGES	13	1
226 ROSA VIRGINIA PELLETIER	9	1
227 VILLA HERMOSA	6	1
228 CORAZON DE JESUS	4	0
229 SANTA ROSA	13	1
229-A MAFALDA CESPEDES QUELOPANA	8	1
230 LOS NIÑOS DE BELEN	5	1
233	2	0
301 SANTA MARIA GORETTI	4	0
304	3	0
309 JARDIN PILOTO	8	1
333	3	0
336 VIRGEN DE LA NATIVIDAD	3	0
340 DIVINO NIÑO JESUS	2	0
352	2	0
355	3	0
356 *	1	0
364 *	1	0
368 NORAH FLORES TORRES	1	0
400	2	0
407	2	0
424 LOURDES VILDOSO DE GAMBETA	3	0
437	3	0
448	1	0
460	1	0
471	2	0
476	2	0
477	2	0
483	1	0
CIUDAD DE DIOS	3	0
CLARITA GAMBETTA	11	1
EMMA GAMERO NIETO	10	1
LOS CABITOS	7	1
MATERNAL INFANTIL	5	1
	418	44

Anexo 5. Análisis de fiabilidad del cuestionario planeamiento estratégico

**Tabla 40.***Análisis de fiabilidad del cuestionario planeamiento estratégico***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,721	0,711	10

**Estadísticas de elemento**

	Media	Desviación estándar	N
planeam_1	3,39	0,805	333
planeam_2	3,41	0,796	333
planeam_3	3,53	0,633	333
planeam_4	3,41	0,637	333
planeam_5	3,58	0,579	333
planeam_6	3,16	0,541	333
planeam_7	3,02	0,623	333
planeam_8	2,86	0,492	333
planeam_9	3,48	0,638	333
planeam_10	3,40	0,565	333

**Estadísticas de elemento de resumen**

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	3,322	2,859	3,577	0,718	1,251	0,054	10
Varianzas de elemento	0,407	0,242	0,648	0,406	2,676	0,018	10
Covarianzas entre elementos	0,084	-0,153	0,489	0,642	-3,187	0,014	10
Correlaciones entre elementos	0,197	-0,306	0,763	1,069	-2,494	0,059	10

**Estadísticas de total de elemento**

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
planeam_1	29,83	8,301	0,572	0,653	0,661
planeam_2	29,81	8,291	0,584	0,684	0,658
planeam_3	29,70	9,079	0,556	0,401	0,670
planeam_4	29,81	9,298	0,488	0,311	0,681
planeam_5	29,65	9,055	0,635	0,499	0,661
planeam_6	30,06	9,713	0,473	0,346	0,687
planeam_7	30,21	11,502	-0,068	0,473	0,765
planeam_8	30,36	10,666	0,216	0,402	0,721
planeam_9	29,74	10,052	0,282	0,188	0,715
planeam_10	29,82	10,923	0,096	0,202	0,738

**Estadísticas de escala**

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
33,22	11,601	3,406	10

**Anexo 6: Análisis de fiabilidad del cuestionario calidad de la gestión escolar**

**Tabla 41.**

*Análisis de fiabilidad del cuestionario calidad de la gestión escolar*

**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,848	0,845	17

**Estadísticas de elemento**

	Media	Desviación estándar	N
calidgestion_11	3,38	0,631	333
calidgestion_12	3,51	0,604	333
calidgestion_13	2,68	0,672	333
calidgestion_14	2,65	0,586	333
calidgestion_15	3,04	0,809	333
calidgestion_16	3,34	0,805	333
calidgestion_17	3,12	0,824	333
calidgestion_18	3,22	0,571	333
calidgestion_19	3,28	0,539	333
calidgestion_20	3,40	0,768	333
calidgestion_21	3,30	0,788	333
calidgestion_22	3,55	0,592	333
calidgestion_23	3,26	0,731	333
calidgestion_24	3,32	0,588	333
calidgestion_25	3,23	0,606	333
calidgestion_26	2,86	0,749	333
calidgestion_27	2,95	0,672	333

### Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
calidgestion_11	50,70	34,917	0,561	0,670	0,835
calidgestion_12	50,57	36,993	0,291	0,604	0,847
calidgestion_13	51,39	38,950	0,011	0,686	0,861
calidgestion_14	51,43	39,480	-0,044	0,698	0,860
calidgestion_15	51,03	33,303	0,593	0,617	0,832
calidgestion_16	50,73	32,395	0,705	0,725	0,825
calidgestion_17	50,95	32,501	0,673	0,724	0,827
calidgestion_18	50,86	34,676	0,668	0,598	0,831
calidgestion_19	50,80	37,137	0,315	0,594	0,846
calidgestion_20	50,68	36,249	0,288	0,177	0,849
calidgestion_21	50,77	34,351	0,490	0,627	0,838
calidgestion_22	50,53	34,967	0,597	0,563	0,834
calidgestion_23	50,82	34,407	0,531	0,631	0,836
calidgestion_24	50,75	35,801	0,477	0,644	0,839
calidgestion_25	50,85	34,369	0,669	0,636	0,830
calidgestion_26	51,22	33,989	0,566	0,708	0,834
calidgestion_27	51,13	35,954	0,383	0,656	0,843

### Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
54,08	39,497	6,285	17

