
Tesis doctoral

Convergencias Estratégicas en la Comunicación integrada de marketing y publicidad y el Management en el siglo XXI: aproximación cualitativa y cuantitativa de la situación en el mundo hispanohablante.

Francisco Javier Garrido Morales



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la licència [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

This doctoral thesis is licensed under the [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Tesis Doctoral

**CONVERGENCIAS ESTRATÉGICAS EN LA COMUNICACIÓN INTEGRADA
DE MÁRKETING Y PUBLICIDAD Y EL MANAGEMENT EN EL SIGLO XXI**

Programa de Doctorado en Comunicación, Educación y Humanidades

Escuela de Doctorado de la Universidad Internacional de Cataluña

Doctorando

Francisco Javier Garrido Morales

Director

Dr. Alfonso Méndiz Noguero

Barcelona, España, 2020

Universitat Internacional de Catalunya

A mi Familia

“Los directivos requieren solventar el problema de comunicar la estrategia y los comunicadores requieren de estrategias para mejorar su comunicación: es lo que pone a ambas disciplinas en un cruce de caminos convergentes y cuyo epicentro es la estrategia en tanto formación para la acción”.

(Ryukosan, 2020)

ÍNDICE

Abreviaturas y siglas	13
Índice de figuras	15
Agradecimientos	19

I. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN **21**

Capítulo 1. Introducción	23
1.1 Presentación	23
1.2 El problema de comunicar la estrategia: el estado de la cuestión	28
1.3. Origen de la investigación	36
1.4. Preguntas de la Investigación	38
1.5. Definición de la Investigación	40
1.6 Esquema y diagrama de la investigación	42
1.7 Metodología de la investigación	47
1.8 Características metodológicas de la investigación	49
1.8.1 De tipo cualitativas	49
1.8.2 De tipo cuantitativas	51
1.8.3 Alcances de tipo etnográficos con orient. a la t. de dec.	53
1.9 Concreción del Diseño Metodológico	56

II MARCO TEÓRICO **59**

Capítulo 2: Contextualización Teórica de las Divergencias y Convergencias en la Formación Estratégica	61
2.1. Estudio descriptivo de la formación estratégica	61
2.1.1. Formación estratégica	61
2.1.2. Necesidades formativas y estrategia	67

2.1.3. Formación Estratégica en la Escuela Oriental	74
2.1.4. Formación estratégica en la Escuela Occidental	79
2.1.5. Convergencias Formativas entre la escuela Or. y Occ.	86
2.1.6. Aproximaciones conceptuales integradas	88
a. Conocimiento Intrapersonal	88
b. Conocimiento de la Organización o Actor	91
c. Conocimiento de la escena	91
d. Conocimiento del escenario	91
2.1.7. Aproximaciones para una formación directiva integrada	92
2.2. Hacia una formación directiva convergente en el siglo XXI	96
2.2.1 Categorías y análisis bibliográfico	98
2.3. Conclusiones preliminares	110
III MARCO EXPERIMENTAL	113
Capítulo 3: Diseño de la Investigación y Justificación de la Propuesta	115
3.1. Justificación del diseño de la investigación	115
3.2. Justificación de la propuesta	116
3.3. Fundamentación teórica	120
3.4. Elementos configuradores del pensamiento estratégico	122
3.5. Modelos para la acción formativa estratégica	126
a) Supuestos formativos de nivel estratégico	127
b) Mentoría y aprendizaje continuo	128
c) Outsourcing de formación estratégica	128
d) Aprendizaje de estilo personalizado	128
e) Formación para el liderazgo estratégico	129
Capítulo 4: Diseño y dinámica de la investigación	133
4.1. Diseño del Trabajo de campo	133
4.1.1. Finalidad y metodología	134
4.1.2. Estructura	136
4.2 Instrumentos de recopilación de información	138

4.2.1 Consulta o validación por medio de expertos	138
4.2.1.1 Proceso de selección y características	140
4.2.2 Entrevista	142
4.2.3 Cuestionario	142
4.2.3.1. Pre-test	143
4.3. Planificación y fases de la investigación	143
4.4. Cronograma del trabajo de Campo	145
Capítulo 5: Trabajo de campo y recopilación de datos	149
5.1. Recogida de datos en dos etapas	149
5.1.1 Etapa 1: Análisis Cualitativo	149
5.1.2 Etapa 2: Análisis Cuantitativo	150
5.1.2.1. Generación del cuestionario	150
5.1.2.2. Validación del cuestionario	151
5.1.2.3. Antecedentes para determinación de universo y muestra	153
5.1.2.4. Determinación del universo	159
5.1.2.4.1 Antecedentes para el caso español	160
5.1.2.4.2 Antecedentes para el caso latinoamericano	164
5.1.2.5. Definición de la muestra	166
5.1.2.6. Digitación, organización y depuración de datos	167
5.1.2.7. Plan de análisis	168
5.1.2.8. Definición de la estructura factorial	169
5.2 Análisis Cualitativo	170
5.2.1. Objetivos de la etapa	170
5.2.2. Antecedentes de la metodología	171
5.2.3. Análisis estructural en el estudio de las rep. docentes	172
5.3. Análisis descriptivo de resultados	175
5.3.1. El conocimiento estratégico	181
5.3.2. Potencial pedagógico de la enseñanza estratégica	185
5.3.3. El contexto de innovación para la enseñanza estratégica	189
5.4. Análisis interpretativo de los resultados	193

5.4.1. La adopción de la estrategia	193
5.4.2. La adaptación a la formación estratégica	193
5.4.3. La apropiación de la estrategia	194
5.4.4. Las modalidades y estrat. de uso de la enseñanza estrat.	195
5.5 Análisis cuantitativo	195
5.5.1. Construcción y validación del instrumento (var., dim. e ind.)	196
5.5.2. Proceso de validación del cuestionario	200
5.5.3. Confiabilidad	202
5.5.4.1 Síntesis de la validación del instrumento	205
5.5.4.2 Descripción del instrumento definitivo	206
5.5.5.1. Digitación, organización y depuración de datos	209
5.5.5.2. Análisis e interpretación de los datos	210
5.5.6. Análisis descriptivos	212
5.5.6.1. Análisis de asociación: mayores puntos de acuerdo y desacuerdo entre frecuencias	226
5.5.6.2. Comparación de frecuencias: variables dependientes e Independientes	229
5.5.6.3. Análisis de asociación de variables	231
5.5.6.4. Variables intervinientes y variables independientes	232
5.6. Conclusión preliminar del análisis de asociación	235
IV CONCLUSIONES	237
Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones	239
6.1. Conclusiones de la investigación	239
6.2. Conclusiones de la parte empírica	242
6.3. Limitaciones de la investigación	249
6.4. Recomendaciones para futuras investigaciones	250
7. FUENTES DE LA INVESTIGACIÓN	255
7.1 Bibliografía sobre Estrategia	255
7.2 Bibliograf. sobre Comunicación, Marketing, Publicidad y Estrategia	260

7.3 Bibliografía sobre Estrategia y Management	265
7.4 Bibliografía General	274
8. ANEXOS	281
Anexo 1 Cuestionario	283
Anexo 1.1 Cuestionario adaptado a <i>Turning Point</i>	289
Anexo 2 Ejemplo de tarjeta electrónica	297
Anexo 3 Datos desagregados del trabajo de campo obtenidos desde las tarjetas electrónicas de respuestas	299

ABREVIATURAS Y SIGLAS

Siglas

aprox.	Aproximadamente
cit.	Citado / cita
cfr.	Confróntese
ed.	Editorial/edición
eds.	Editores
et.al.	Y otros
ibíd.	Igual al inmediatamente anterior
íd.	Igual
n.	Número
n.n.d	Nacimiento no datado
o.c.	Obra citada
p.	Página
párr.	Párrafo
pp.	Páginas
p.ej.	Por ejemplo
ss.	Siguientes
sf.	Sin fecha
vol.	Volumen

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: esquema general de la investigación	43
Figura 2: diagrama abreviado del proceso de investigación	44
Figura 3: diagrama general del proceso de investigación	50
Figura 4: Alcances de la etnografía en función del objeto de estudio	55
Figura 5: Esquema de formación directiva	94
Figura 6: Comparativo de los autores de estrategia militar (p.est. militar)	100
Figura 7: Comparativo de los autores de estrategia política (p. est. político)	101
Figura 8: Comparativo de los autores de estrategia empresarial (p.e. emp.)	102
Figura 9: Alternativas del diseño de investigación	118
Figura 10: Marco conceptual general del estudio	122
Figura 11: la filosofía de aprendizaje de MIL	131
Figura 12: triangulación de las tres perspectivas	135
Figura 13: estructura y diseño del trabajo de campo	137
Figura 14: Fases del proceso experimental de la investigación.	144
Figura 15: Cronograma el trabajo de campo.	145
Figura 16: puntajes de validación para juicio de expertos (1)	152
Figura 17: Universidades seleccionadas para el estudio (criterios Brunner)	154
Figura 18: Revisión curricular de los programas (1A)	155
Figura 19: Revisión curricular de los programas (1B)	155
Figura 20: Revisión curricular de los programas (2A)	156
Figura 21: Revisión curricular de los programas (2B)	156
Figura 22: Revisión curricular de los programas (3A)	157
Figura 23: Revisión curricular de los programas (3B)	157
Figura 24: Revisión curricular de los programas (4A)	157
Figura 25: Revisión curricular de los programas (4B)	158
Figura 26: Revisión curricular de los programas (5A)	158
Figura 27: Relación de cursos calificados cont. estrat./ esp. / est.docentes	159
Figura 28: Datos y cifras del Sistema Universitario Español 2018-2019	161
Figura 29: Totales Nacionales programas de Master Com. (España)	162
Figura 30: Totales Nacionales programas de Master Management (España)	163
Figura 31: Totales de casos seleccionados (España)	163
Figura 32: totales nacionales de programas de magíster/ maestrías (LatAm)	165
Figura 33: modelo actancial para el estudio de la influencia simbólica	175
Figura 34: nombre, institución, ubicación en ranking QS/ inst. consultados	176
Figura 35: Guion temático entrevista semiestructurada / análisis del discurso	178
Figura 36: Categorías simbólicas de representaciones docentes 1	181

Figura 37: categorías simbólicas de representaciones docentes 2	182
Figura 38: Categorías simbólicas de representaciones docentes 3	183
Figura 39: categorías simbólicas de representaciones docentes 4	184
Figura 40: Categorías simbólicas de representaciones docentes 5	184
Figura 41: Categorías simbólicas de representaciones docentes 6	186
Figura 42: Categorías simbólicas de representaciones docentes 7	187
Figura 43: categorías simbólicas de representaciones docentes 8	187
Figura 44: Categorías simbólicas de representaciones docentes 9	188
Figura 45: categorías simbólicas de representaciones docentes 10	188
Figura 46: Categorías simbólicas de representaciones docentes 11	189
Figura 47: categorías simbólicas de representaciones docentes 12	190
Figura 48: categorías simbólicas de representaciones docentes 13	192
Figura 49: Categorías simbólicas de representaciones docentes 14	192
Figura 50: Aproximación a la acción pedagógica en la formación estratégica	195
Figura 51: variables, dimensiones e indicadores	198
Figura 52: Jueces seleccionados para juicio de expertos (a)	200
Figura 53: Frecuencia de opinión de jueces / preguntas del cuestionario	201
Figura 54: análisis de confiabilidad, sección II del cuestionario	202
Figura 55: Análisis de confiabilidad, sección III del cuestionario	202
Figura 56: Desagregación análisis de confiab. / elimin. un ítem por vez (ce)	203
Figura 57: Síntesis de validación de instrumento	205
Figura 58: Relación dim. de inv./preguntas del cuestionario	207
Figura 59: Número de casos válidos	210
Figura 60: Distribución de género de los encuestados	212
Figura 61: Nivel de estudios de los encuestados	213
Figura 62: Años de experiencia en docencia de postgrado	213
Figura 63: Sector de enseñanza docentes encuestados	214
Figura 64: Años de experiencia profesional	215
Figura 65: Años de experiencia directiva	215
Figura 66: Frecuencia de enseñanza en docencia de postgrado	215
Figura 67: Formación implícita/explicita en habilidades estrat./estudiantes	216
Figura 68: Nivel de enseñanza donde enseña más frecuentemente estrategia	216
Figura 69: Comparación p8 y p9	217
Figura 70: Tipo y preferencias de herramientas empleadas	218
Figura 71: Percepción de complejidad de las enseñanzas estratégicas	218
Figura 72: Disposición favorable de aprendizaje	219
Figura 73: Obsolescencia percibida de conocimientos	219
Figura 74: Efecto percibido de la falta de transferencia de conocimientos	220
Figura 75: Percepción de la relevancia de la enseñanza estratégica	220
Figura 76: Impacto de la enseñanza estratégica en la dinámica de la clase	221
Figura 77: Efecto de la enseñanza estratégica en la atención de la clase	221
Figura 78: Percepción de facilidad para la innovación convergente	222
Figura 79: importancia de alfabetización estratégica/inserción directiva	223

Figura 80: Grado de colaboración entre profesores/ disciplinas	223
Figura 81: Nivel de intercambio de material profesores/ disciplinas	224
Figura 82: Aprendizaje en forma interdisciplinaria	224
Figura 83: Necesidad de una formación estratégica convergente	225
Figura 84: Percepción de falta de tiempo para preparar clases convergentes	225
Figura 85: Percepción de falta de tiempo para preparar actual clase	226
Figura 86: Percepción de falta de tiempo para innovación curricular	226
Figura 87: variable “conocimiento estratégico”	227
Figura 88: Variable “potencial pedagógico”	228
Figura 89: variable “contexto”	228
Figura 90: asociaciones significativas entre variables (ítem1)	229
Figura 91: asociaciones significativas entre variables (i)	232
Figura 92: asociaciones significativas entre variables (iii)	233

AGRADECIMIENTOS

Hace algún tiempo nace la historia de esta tesis en algún punto de la ciudad de Barcelona. Comentando con amigos de toda una vida y colegas de universidad en nuestras frecuentes tertulias en un café de la ciudad, comenzaron a animarme con la idea de sistematizar e investigar la forma en que se reproduce el conocimiento al cruzar las fronteras de áreas aparentemente separadas y a las que he dedicado parte de mi vida, como son la Comunicación y la Administración de Empresas, de la mano de la temática que ha cautivado mis intereses en los últimos años como *practitioner* y académico: la estrategia.

Sin duda el primer agradecimiento es para mi Familia. A mi mujer Francisca, por su apoyo y paciencia, pues en nuestros años de feliz crecimiento mutuo no se ha cansado de mis continuos estudios y necesidad de aprendizaje. Incluso ahora, cuando le he dicho que esta será la última tesis doctoral en la que me embarco, me ha mirado con cariño e incrédula sabiduría. A nuestros amados hijos María Inés y Juan José les debo una disculpa por los tiempos que he debido restar para verlos entre viajes, madrugones continuos y fines de semana de soledad costera, para resolver las cuestiones que la investigación demanda y que el ruido de la urbe no colabora a descifrar. Les dedico mis desvelos y les deseo tengan la suerte de encontrar en sus vidas unas vocaciones que despierten estas fuentes insaciables de deseos de aprendizaje para compartir con el mundo.

Agradezco especialmente a Alfonso Méndiz Noguero, quien tuvo la disposición y coraje para dirigir esta tesis, con las valoraciones que puede suponer

el hacerse cargo de guiar las ideas de alguien que transita laboral e intelectualmente entre distintos puntos del globo y que, en última instancia, ya no es precisamente un crío. Vayan para Alfonso mis más sinceros agradecimientos por la claridad, paciencia y constancia con las que en forma grata, ordenada y continua permitió que este camino fuera menos agreste.

Finalmente agradezco a las muchas personas, amigos, colegas y estudiantes que han contribuido con sus miradas y aportes a mi vida académica y profesional: todos permanecen en mi retina y les aquilato desde aquellas tempranas horas como aprendiz de docente, y lo haré hasta mi último momento en un aula de clases.

I. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. Introducción

1.1 Presentación

La teoría y lecturas que desde la formación y práctica en Ciencias Sociales se fue desarrollando en forma general desde inicios de Silgo XX, es similar a la que fue decantando hacia las especialidades a fines del mismo, entre ellas los casos de las de Ciencias de la Comunicación y las Ciencias Económicas. Según nos muestran los estudios y las líneas de trabajo aplicadas en Ciencias Sociales, es recurrente que estas disciplinas vayan buscando su identidad y cruzando puentes para su inserción y validación en las esferas directivas a través de la visibilidad de sus aportes.

Es así como los estudios de comunicación han buscado permear las esferas organizacionales de su desempeño, no solo a través del ejercicio operativo de los distintos tipos de profesionales que se derivan disciplinariamente de ella, sino en busca del anhelado posicionamiento directivo en que otras disciplinas como el Management aparecen como naturalmente integradas. En el caso de la Comunicación surge una búsqueda por permear el mundo empresarial a través de las dimensiones organizacionales, corporativa y estratégica, y además se observan

movimientos y tendencias que intentan posicionar a los encargados de comunicación a lugares de toma de decisiones directivas consolidadas, como los *Chief Communication Officers* (CCO), los *Chief Reputation Officers* (CRO) o los Directores de Comunicación (DirCom), como observan Casado, Méndiz y Peláez (2013). Si bien estas tipologías profesionales y de desempeño muestran un desarrollo aun incipiente, son quizás sus bases y fundamentos teóricos los que en general no terminan de influir más allá de un cierto círculo profesional y disciplinario.

Esta búsqueda de identidad e inserción directiva a veces tiende a darse en forma de diálogo circular (o entre pares), a partir de un errado diagnóstico, o a lo menos un camino reiterado, que desde las posiciones teóricas y discusión disciplinarias aun no evidencian significativos avances.

Es mi hipótesis que la validación de la comunicación para la dirección yace en parte en los orígenes de la propia formación estratégica oriental y occidental, y en las propias Ciencias Sociales (considerando a la Administración como tal) y de tal modo los puentes entre ambas disciplinas podría no ser creados, sino más bien rescatados en las tendencias de unión de los puntos en común entre autores y escuelas de Oriente y Occidente.

Es por esto que en esta investigación entenderemos lo *convergente* (RAE, 2020) como aquello que permite coincidencias y posiciones comunes, decantando por una propuesta que lleve hacia los caminos llamados *convergentes* entre la estrategia, la comunicación y la toma de decisiones directivas en general y para comunicación en particular.

En este trabajo buscaremos evidenciar los beneficios que una reunificación formativa entre la estrategia, la comunicación y el management puede suponer para las Ciencias Sociales. Exploraremos como un natural desempeño convergente entre estas disciplinas supone beneficios en sus derivaciones formativas y profesionales.

Daremos inicio a este trabajo retomando elementos propios del origen de los sistemas sociales, de las organizaciones y empresas, para buscar explicaciones al por qué estos elementos (estrategia y comunicación) que demostraron grandes

beneficios al desplegarse tempranamente unidos en el campo de batalla en el 400 a.C. (Si Lu, 2015), como en el 420 a.C. en la administración (Kautilya, 1987), fueron perdiendo coherencia y cohesión en el tiempo hasta llegar a nuestro siglo en que la economía imperante exige unidad y eficiencia interdisciplinaria.

En la práctica, y con el apoyo de la lógica cartesiana propia de las ciencias occidentales, la enseñanza de la estrategia y la enseñanza de la comunicación fueron forzadas a dividirse en forma no solo imprecisa e ineficiente, sino en lo que podemos llamar incluso antinatural. El problema estratégico en las decisiones directivas se relaciona con errores que desde la Administración y el *Management* se han visto particularmente acentuados en Occidente (Garrido, 2015) donde se evidencian tanto los vacíos en las bases formativas de la estrategia (hecho que ocurre con menor frecuencia en la escuela oriental), como desconexiones con las necesidades comunicacionales para una eficiente gestión directiva en el siglo XXI.

Del lado de los profesionales de Comunicación organizacional se constata una derivación del mismo fenómeno de vacíos formativos, tanto en el proceso de estratégico, como en el manejo de los códigos propios del lenguaje empresarial (Conrad, 2012), problema potencialmente abordable en las formaciones de pre y postgrado.

Si bien es la sociedad quien acoge las “posibilidades de creación de riqueza y valor” (Barquero, 2015: 12) en nuestras organizaciones, en ocasiones el actuar de los directivos ha mostrado un cierto desdén y parcialidad en sus decisiones, las que a la luz de las crisis económicas y financieras (Gay de Liébana, 2014: 122) pareciera moverse al margen de la natural relación de *vida en comunión* que la empresa requiere para operar y prosperar en la sociedad del Siglo XXI.

Este hecho no resulta siempre evidente para directivos, como tampoco el hecho que la comunicación de la estrategia (dimensión cohesionadora), la estrategia de comunicación (dimensión de anticipación simbólica de la acción estratégica) y la construcción de redes de relaciones de valor, sean tareas propias de sus funciones.

Esto podría ser diferente si en las Escuelas de Negocios y en las Facultades de Administración, Economía y Empresariales (como en general se les conoce) se les enseñara que tanto la concepción de la estrategia como su eficiente ejecución se benefician de un componente comunicacional, tan asentado en los orígenes de las enseñanzas estratégica como en su epistemología y que ya eran mencionadas en los clásicos orientales de Kautilya, como en los occidentales de Clausewitz y Beaufré (Fayard, 2012: 47).

Esto era en su expresión originaria la llamada *arenga*, una enseñanza milenaria que, en nuestra opinión ha sido tanto minusvalorada en la “escuela occidental de formación empresarial” (Kase, Slocum & Zhang, 2011: 59-66) como echada en falta en el ejercicio mismo de la dirección, lo que para algunos autores incluso resulta vital para que una estrategia tenga sentido: “la comunicación sirve para indicar a todos los empleados los objetivos críticos que deben alcanzarse si se quiere que la estrategia de la organización tenga éxito” (Kaplan y Norton, 2000: 26).

Esto apunta a que en el desarrollo de la estrategia el equipo ejecutivo “desarrolla y comunica un conjunto de pautas o agenda de cambio estratégico” (Kaplan y Norton, 2008: 25). Los autores resaltan en trabajos recientes incluso su importancia para “comunicar y vincular los objetivos e indicadores estratégicos” (Kaplan y Norton, 2016: 26) en un proceso de ejecución estratégica de alto desempeño. En nuestra opinión esta idea adquiere una relevancia adicional si consideramos que surge desde el mundo del *Management*, donde se forman en su mayoría los directivos.

A partir de las ideas anteriores podríamos afirmar que la falta de atención respecto de la comunicación dentro de la formación estratégica aportaría una semilla de potencial ineficiencia en el consumo de tiempo y recursos de las compañías, lo que supone a la vez un cierto potencial de colapso de las construcciones estratégicas sobre sí misma (lo que no se comunica, no existe), idea que se refuerza si consideramos que “la comunicación debe estar íntimamente relacionada con la visión general y la estrategia global de la compañía” (Argenti, 2013:16).

Siguiendo una línea similar a la de Kaplan (2012: 104), Capriotti (2009: 131) nos advierte que el trabajo de comunicar apropiadamente la estrategia es complejo y aun cuando forma parte de las propias bases estructurales de la enseñanza, y ejecución estratégica milenarias, es un eslabón que ha sido ignorado en sus especificidades por las escuelas de administración, negocios y management, siendo tan solo esbozado por las escuelas de comunicación en general.

Si bien la formulación de la estrategia empresarial es tarea de los directivos de la compañía, los profesionales de diversas especialidades (la comunicación incluida) tienen el deber de colaborar con *inputs* que aporten riqueza y valor para la calidad final de su diseño.

Formular la estrategia de la compañía no es función ni responsabilidad de los profesionales de las disciplinas de comunicación, marketing, publicidad o similares, pero si es función de tales disciplinas aportar al diseño del ambiente contextual y transaccional que requiere la formulación de la estrategia (Van der Heijden, 2010) como también a su apropiada socialización, puesta en escena y difusión.

Enfocados en la tarea de concebir la estrategia de la compañía, la contribución de los profesionales de las ciencias humanas y de la comunicación supone un fundamental aporte para completar la visión de quienes tienen la compleja tarea de diseñar un futuro posible para las organizaciones: este “viaje mental en el tiempo” (Krippendorff, 2003) o una forma de anticiparse a los hechos para adaptarse y tomar ventaja, supone articular un “modelo de futuro” (Garrido, 2017: 37) que sea capaz de generar riqueza y valor para las organizaciones y empresas.

Unos de los escollos más evidentes para el proceso de comunicación de la estrategia queda expuesto cuando Kaplan y Norton (2012) indican como la mayor parte de las compañías confunde la planificación de la estrategia, con la estrategia en sí misma y al no formularla impiden que sea comunicada, lo que colisiona con el “*soft communication management*” (Mintzberg, 2013:24) que tiene a la comunicación en el centro mismo de la actividad del líder y *manager*.

De tal modo y como constató Ohmae (2004), las organizaciones van haciendo según las intenciones, visiones, planificaciones, pulsiones y estilos de sus propietarios, y por ello es tan importante que el liderazgo se exprese en una bien definida y continua comunicación.

1.2 El problema de comunicar la estrategia: el estado de la cuestión

Si, como se ha indicado antes, las compañías tienden a no formular sus estrategias, podemos suponer entonces que la eficiente comunicación de este eje rector y mandante de energía y acción organizacional (la estrategia en sí misma) tiende no solo a carecer de los códigos compartidos, convergencia y sinergia que requiere, sino peor aún, tiende a aumentar los niveles de ruido y desorientación que la desnaturalizan.

Las organizaciones deben comprender que el proceso estratégico incorpora una suma de *insights* intencionados (propios del proceso de *pensamiento estratégico*) que nos llevan a la concepción de la estrategia (formulación), sistematización de la estrategia (planificación) y puesta en práctica (comunicación y ejecución). A partir de esto se abren espacios para encontrar la forma más apropiada y fiel para traducir en forma persuasiva los elementos del modelo de futuro que aseguren el logro de sus objetivos (comunicación interna-externa), considerando en primer término a los auditorios operativos y no-operativos, y en segundo término a los *stakeholders* en general.

La organización no solo requiere ser consciente de los componentes transversales que *conectan* a toda su cadena de procesos productivos en forma sistémica, sino además debe ser consciente de la pre-existencia de los procesos comunicacionales que importan tanto para la creación de riqueza a corto plazo, como para la creación de valor en estado futuro, donde “se han constatado los efectos sinérgicos que tiene la integración comunicacional sobre los principales indicadores económico-financieros de la empresa, tales como la mayor rentabilidad,

una disminución de los costos o el incremento en las ventas” (Navarro, Piñero y Delgado, 2009: 102). Esta afirmación es apoyada por los tempranos trabajos de Duncan y Everett (1993) y reforzados en Kitchen y Burgmann (2010), los cuales aportan evidencias no solo la necesidad de integración y convergencia interdisciplinaria de la que hablan Putnam (2009) y Conrad (2012) sino además a la necesidad de contar con los procesos de adherencia que aporta la comunicación.

En este sentido, no están en duda las ideas clásicas que explican que los sistemas organizacionales requieren de las relaciones e interacciones reales y virtuales que les otorgan presencia, permanencia y prosperidad en las *sociedades multiplataforma* del mundo contemporáneo. Pero antes que ello, las organizaciones requieren de una cohesión que les permita funcionar y proyectarse en el tiempo, cuestión que habita en el terreno propio la estrategia y que requiere de un fundamento *comunicacional*, tanto para alimentar de insumos de calidad a la formulación del equipo directivo, como para facilitar la ejecución y puesta en práctica del plan, sus objetivos, indicadores y elementos anticipatorios.

En este sentido, podemos apuntar que las funciones deseables para los profesionales de la comunicación estratégica en el siglo XXI (los llamados *Chief Communication Officers*, CCO en América, o los DirCom europeos) se vinculan a tomas de decisiones de nivel directivo, no reemplazan sino complementan las decisiones de la alta dirección de las compañías. Si bien en los trabajos originales de los autores clásicos las funciones de la comunicación fueron divididas en las perspectivas “interna/externa”, puesto que parecía normal segmentar las funciones de comunicación interna y de comunicación externa para resolver cuestiones prácticas se entiende que desde una perspectiva sistémica pudieran parecer un retroceso, pero se hizo y se hace en función de mejor resolver y dimensionar espacios y funciones en la práctica. Nos haremos eco de esta mirada bidimensional para resolver un asunto que entre los especialistas en estudios estratégicos se ha denominado el *modelo de dos pasos*:

Paso 1: Comunicar la estrategia al círculo interno

Desde la teoría y la práctica el *paso número uno* se sitúan las acciones de lo que en la dimensión tradicional se ha conocido como la “comunicación interna”, pero que en la tradición de las Escuelas de Pensamiento Estratégico es un tipo de comunicación distinta a las acostumbradas en las tradiciones de la comunicación organizacional (Costa, Garrido y Putnam, 2003) y de la comunicación estratégica contemporánea (Garrido, 2005; Barquero, 2005) y que como hemos observado antes, se trata más bien de la específica tarea que la palabra “arenga” ha representado en cerca de 3100 años de historia y de enseñanzas estratégicas. El concepto de *arenga* se asocia etimológicamente al género de las artes y ciencias militares con su uso relatado a partir de 1466 proveniente del gótico *harihring*¹ cuyo uso se tradujo como *arerenga* y su posterior simplificación en *arenga* o “reunión del ejército”. Este concepto se utilizó para describir los *hrings*, o círculos de aros en que los soldados se reunían en torno al *estrategos* para escuchar sus *palabras previas* a la entrada al campo de batalla, *pronunciadas* con el objetivo de “comunicar los objetivos estratégicos y enardecer los ánimos” (Garrido, 2018: 119). Este hecho resultaría esencial para que los arros, voluntades y sentidos exacerbados de logro de los guerreros se encendieran previo a la batalla, elevando la moral de la tropa, el espíritu de lucha, el foco en las tareas y los objetivos.

Este era un esencial acto de comunicación persuasiva focalizada en el campo de batalla, que además pendía del talante, figura y capacidad oral del *general de ejército* o *estrategos*. Hay a quienes se les reconoce trascendencia histórica por sus dotes de *estrategas arengadores* de sus fuerzas: Demóstenes, Marco Aurelio, Marco Antonio, Julio César, Octavio Augusto y Napoleón (especialmente recordada en los relatos históricos es su *arenga* al regreso de la isla de Elba). Si bien la arenga es un tipo particular de monólogo que carece de argumentos probativos, es un potente instrumento de comunicación de ideas a una audiencia que comparte un objetivo en

¹ Según diccionario RAE: “discurso pronunciado para enardecer los ánimos de los oyentes”.

común, en condiciones particularmente complejas (como ocurre en el ambiente de guerra) o desafiantes (como ocurre en el ambiente empresarial).

Quienes se desempeñan en la realidad empresarial saben que *comunicar la estrategia* es relevante y equiparable a lo que los *estrategas* de antaño debieron hacer en el campo de batalla. Resulta tan vital para las organizaciones como los actos motivacionales de la Dirección de Personas, o los esfuerzos para insuflar ánimos y metas a la Fuerza de Ventas. Estas acciones de comunicación de la estrategia al círculo íntimo o anillo de confianza (*arenga*) es tan esencial hoy en día como lo ha sido en la estrategia de toda la vida, aun cuando debemos ser muy claros en la calidad de su aporte en esta doble dimensión:

- A. Como elemento unificador de los concurrentes a la ejecución de la estrategia. Se entiende a partir de esto que es propio de la estrategia y su naturaleza unificadora, su necesaria explicación a las fuerzas colectivas que concurren a la operación y ejecución (plano de la acción), por lo que en tal sentido la comunicación será un elemento esencial para la estrategia.

- B. Como elemento de comunicación y persuasión al servicio de los objetivos de la estrategia. Se requiere dar sentido a la acción estratégica, con una buena dosis persuasiva de gran importancia para el logro del compromiso de “vida y muerte” en favor de los objetivos.

Desde la perspectiva interna y unificadora, hemos visto autores tradicionales que conciben a la comunicación como parte de la “esencia de la estructura organizacional” (Farace & Monge, 2001). Y, si bien ponen de manifiesto un doble rol de cohesión de las partes e interrelación de vínculos transaccionales con el entorno, hacen caso omiso, desconocen o no explicitan la función unificadora que le corresponde a nivel directivo.

Si realizamos una revisión bibliográfica tanto académica como profesional, comprobaremos que el concepto de “comunicación de la estrategia” es confundido, subsumido o diluido como parte de la tradicional comunicación interna que cumple sus esfuerzos para dirigirse a los clientes o *stakeholders* internos, motivarlos, orientarlos y embeberlos de la cultura organizacional. A partir de autores tradicionales como Katz y Kahn (ver Dalton, 2006) o Daniel y Spiker (2001) se ha tendido a concebir la comunicación como parte de la naturaleza y factor central de los sistemas organizacionales, no obstante sin explicitar lo que ello significa para la dirección de la compañía y su tarea de comunicar un sentido y dirección estratégica. Incluso en Weber (1969) encontramos detallados estudios organizacionales con implicaciones en las líneas directivas y formales de la comunicación horizontal y transversal, pero ningún aporte sobre las necesarias formas de socialización y comunicación de la ruta estratégica entre los directivos funcionales, sus jefaturas y sus subalternos.

En trabajos recientes de Putnam y Mumby (2014) encontramos una actualizada revisión de las perspectivas en comunicación organizacional que, si bien muestran el “foco de la escuela americana en la especializaciones y la pragmática de la comunicación” (Putnam y Mumby, 2014: 112), no hace referencia a trabajos que se introduzcan en la comunicación de la estrategia desde la comunicación organizacional, como si lo hacen Conrad (2012) y Argenti (2013). Es posible que en este espacio pueda existir una importante oportunidad de desarrollo profesional para quienes se forman y dedican a la comunicación en general. No estamos hablando solo de comunicación estratégica sino de *cómo comunicar la estrategia* para que haya una diferencia menor entre lo que los directivos quieren que se haga y lo que termina ocurriendo, o el llamado *drama de la ejecución* (Garrido, 2014).

En la actualidad las empresas requieren de redes comunicativas sostenidas en sus realidades concretas (para asegurar factibilidad y operación) y la de sus colaboradores (para soportar su estrategia en torno a los códigos compartidos y los servicios). Por tanto, no podemos explicar las empresas al margen de la

comunicación, como tampoco podemos hacerlo al margen de las personas (en sus dimensiones físicas y digitales), por lo que debemos velar para que los impulsos de las relaciones favorezcan y permitan una integración coherente, y eficiente de las organizaciones, de modo que cada persona y sub sistema constituya un eslabón sinérgico y no azaroso de los mensajes que se emiten hacia la sociedad.

Si bien hemos de reconocer que en potencia existe una cierta “capacidad de comunicación espontánea o natural de la empresa” (Garrido y Putnam, 2018: 38), sabemos que ella requiere de un cauce orientador para la construcción de un sentido simbólico previo a la acción y de una gestión que evite las posibles energías disipadas en mensajes y actos que sub-utilicen este potencial comunicacional de la organización, así como posibles fallos de concentración de energía productiva y el foco estratégico de los colaboradores, ante el mayor desgaste que supone no tener claro quién hace qué y hacia dónde se dirige la organización. Es por esto que Kaplan (2005) nos hace notar que las personas asignan mayor valor y sentido al trabajo que realizan en día a día cuando los directivos cumplen su rol de comunicadores de los *objetivos superiores* como parte constituyente de su función de modernos “arengadores” en la empresa. Así mismo la comunicación debe responder a un desafío de demostrar su aporte como potenciadora de eficiencias internas y mejoras de los relacionamiento sociales, dimensiones que crean riqueza y valor empresarial.

La necesidad de actuar con sentido de futuro pone en acción a las empresas y comunicar este sentido de futuro resulta esencial para unos mejores rendimientos y compromiso de las personas en las organizaciones. Es por esto que podemos definir al fenómeno de la comunicación de la estrategia como “un proceso de socialización efectiva de los objetivos estratégicos, para su adecuado cumplimiento transversal” (Garrido, 2009: 46). Si bien es cierto desde esta perspectiva se manifiesta una cierta naturaleza de *marco ordenador* en el fenómeno de la comunicación de la estrategia, por su capacidad de convocar esfuerzos sistemáticos para la explicación y comprensión de los alcances e implicaciones que los procesos estratégicos tienen en la vida diaria de las personas, no es menos cierto que dicha socialización nace y se

nutre de un sistema de “códigos compartidos” que es dinámico, adaptativo y cambiante.

Una construcción apropiada el programa de comunicación de la estrategia en las organizaciones se constituye en un aporte a las necesidades de adaptación al cambio por parte de las personas, a una mejor gestión de los recursos e infraestructura y a los procesos de socialización del modelo de futuro de las organizaciones, todos elementos fundamentales según Wells (2012) para las necesarias adaptaciones al cambio en el Siglo XXI. La construcción de un proceso de comunicación de la estrategia es vital para los procesos de cambio adaptativo y flexible, y se expresa en cuestiones muy concretas:

Está centrada en el receptor: el acto comunicativo se valida en quien recibe el mensaje, esto es porque la organización en su función de el emisor profesional tiene mayor responsabilidad en la correcta explicación y comprensión de la estrategia. Por cuanto su adaptación a los códigos y formas apropiadas para cada auditorio, en cada caso y en cada momento, dependen exclusivamente del emisor (el estratega, o el *manager* y sus equipos de dirección). En el caso de la comunicación de la estrategia de la empresa, este principio implica que los colaboradores (receptores todos y no solo los no-operativos) no son responsables por la traducción adecuada de la estrategia, ni siquiera porque ella esté muy bien presentada en los cuadros multicolores de las paredes de los despachos, en las pantallas de los ordenadores o en los calendarios de los escritorios: la responsabilidad está en la dirección de la estrategia.

Transmitirá coherencia para las decisiones de la empresa: quienes se han desempeñado en funciones directivas saben que no pueden transmitir en detalle cada aspecto descrito en los planes estratégicos. Un adecuado programa de comunicación de la estrategia cumple una función orientadora que transmite a los colaboradores la coherencia en la toma de decisiones para la alta dirección. Habiendo suficiente acuerdo respecto que no podemos o no debemos explicar en detalle cada uno de los aspectos de la estrategia, convengamos en que sí podemos

transmitir los lineamientos que expliquen los adecuados pasos, ritmo y dirección, a los diversos colaboradores que acompañan y posibilitan la materialización de las ideas: esto sí se puede y se debe hacer, usando además los códigos adecuados para cada audiencia.

Explicará responsabilidades y plazos: normalmente las organizaciones funcionan sobre el supuesto que todos los colaboradores se conocen mutuamente, saben en detalle las funciones sistémicas de sus roles (qué hacen, por qué y en relación a quienes) y sus status (niveles relacionales de las jerarquías en el sistema). Del mismo modo, los plazos son relevantes para el común manejo de códigos de tiempo y responsabilidades.

Optimizará recursos: cuando se comunica adecuadamente el sentido estratégico de las tareas a los colaboradores, se pueden lograr resultados que activan y optimizan eficientemente los recursos de las organizaciones, pues las personas pueden aportar con iniciativas que mejoran las eficiencias y los procesos, lo que normalmente ocurre en el contexto de climas laborales sanos. En este sentido, tienden a la agregación de valor en sus funciones cotidianas, dado que esta visión de su trabajo actual como aporte para un futuro compartido les permite dinamizar la agregación de valor desde sus labores, lo que al final del día optimiza los recursos de la organización y genera un círculo virtuoso.

Permitirá destrabar creatividad e innovación: cuando el programa de comunicación fluye dentro de un adecuado clima de confianza se generan espacios que mejoran y destraban el natural ejercicio creativo en los equipos de trabajo; esto ocurre porque los colaboradores se sienten incorporados en una cultura que les valora (“nos han explicado bien para qué hacemos lo que hacemos”) y manifiestan por ello una mayor disponibilidad de cooperación y aporte creativo e innovador (aparecen lo que denominamos los espíritus dinámicos de cooperación y de desarrollo mutuo).

Permitirá variaciones dentro de un marco ordenado: finalmente, los colaboradores deben tener conciencia de que las orientaciones estratégicas que les han sido

transmitidas y que esperamos hayan hecho suyas a partir del plan de comunicación de la estrategia, no son un dogma rígido e invariable, respuesta a todos los problemas y conflictos que encontrarán en la operación diaria, pero sí sabrán que ellas son un *marco de referencia* sobre el cual podrán operar, aplicar criterio y permitirse innovar para el bien de todos en el largo plazo.

Paso 2: Comunicar la estrategia al círculo externo en el desarrollo del plan de comunicación

En este nuevo milenio las verdaderas fortalezas que surgen de los métodos de análisis de escenarios para la estrategia o S2S (Van der Heijden, 2010) los que no se miden como las antiguas magnitudes centradas en el conflicto, o el enfrentamiento contra la competencia sino, sobre todo, como la capacidad para cooperar y colaborar en función de soluciones y respuestas a las necesidades de los *stakeholders*.

Si bien se coincide en el mundo académico y profesional respecto a que este modelo o patrón estratégico debe ser coherente en todos los niveles de la firma, debiendo además tender a reunir y aunar los esfuerzos de modo integrado, en la práctica se observan “decisiones estratégicas no comunicadas y que no son parte de una estructura discursiva coherente” (Argenti, 2013: 37).

1.3. Origen de la investigación

En perspectiva, el interés por el tema ha surgido como consecuencia natural de mi historia profesional en el mundo académico y empresarial. En ambas dimensiones me he podido vincular a estos campos tanto en temas de docencia e investigación como en los de consultoría, en diversos países y continentes, pudiendo acopiar realidades que me han enseñado, orientado y ayudado a desarrollar una visión amplia y complementaria sobre estas temáticas que han cautivado mi interés.

Mi labor profesional se ha enmarcado tanto en la consultoría de negocios como en la academia, pudiendo generar redes de relaciones profesionales y académicas tanto en los Estados Unidos (Harvard Business School Corporate Level

Strategy Group), como en Europa (Oxford Strategic Observatory, Reino Unido; IESE Business School, España), Asia (Lishui University de China) y Latinoamérica (Observatorio Interdisciplinario de Estrategia Aplicada, *Estrategia UE*, en universidades Latinoamericanas). Estas experiencias han sido de gran valor en las disciplinas que he impartido en pre y postgrado, las que son fundamentalmente, Comunicación Estratégica y Pensamiento Estratégico para estudiantes de diversas disciplinas. Dado que mi docencia no es de tiempo completo la he llevado a cabo a través de cursos y asignaturas con estudiantes de formación ejecutiva, masters y doctorado en diversos países. Esto nos ha permitido acompañar la evolución de distintas cohortes de estudiantes, permitiéndome tanto colaborar si cabe, en el cierre de algunas de sus brechas formativas, así como observar que sus intereses y necesidades trascienden normalmente sus formaciones de origen: de comunicación a dirección, de ingenierías al humanismo, de la dirección a la comunicación, y de la educación a la dirección, solo por citar algunas.

A partir de estas experiencias, nuestro interés se ha situado en las *convergencias* (Garrido y Ricart, 2015) que surgen de las beneficiosas interacciones entre disciplinas aparentemente distanciadas, pero beneficiosamente reunidas bajo las posibilidades que un programa integrador como el que ofrece UIC Barcelona permite y potencia a partir de espacios como el que hoy tenemos el honor de ocupar.

En nuestra experiencia, estas formaciones convergentes y los trabajos multidisciplinares con estos profesionales provenientes de distintas formaciones permiten a los alumnos una transformación significativa que se evidencia en proyectos de gran creatividad y aporte práctico. En general hemos podido constatar cómo estas prácticas integradoras han contribuido a incrementar la motivación por cruzar las fronteras de sus formaciones originales a profesionales de distintas disciplinas y les han ayudado a encontrar soluciones profesionales y prácticas enfocadas en las necesidades y desafíos de las organizaciones modernas.

Estas observaciones me convocaron aún más a ponerlas a prueba con estudiantes en clases de comunicación y estrategia tanto en América y Europa, como

en Asia, lugares donde tanto la práctica docente en estas asignaturas como la relación con los docentes me condujeron a profundizar en la búsqueda de integraciones y convergencias en un estado de apertura, interés y aprendizaje continuo por esta práctica reflexiva.

En cursos y conferencias hemos dedicado un cierto espacio al estudio práctico de estas ideas, levantando antecedentes de estudiantes y profesionales en Estados Unidos, Latinoamérica y Europa, los que me han dado algunas luces sobre las inquietudes, intereses y brechas en las formaciones tanto convergentes como divergentes que se pueden constatar en las aulas de formación ejecutiva y de postgrado. También he constatado estos intereses a través de documentación, estudios y *papers* que he recopilado para dar cuenta de mis inquietudes e intereses en una práctica reflexiva que no solo pudiera servir para acercar las formaciones y visiones orientales y occidentales en el mundo contemporáneo, sino, en lo particular, colaborar con la convergencia de saberes y prácticas en el mundo organizacional, cuna de los intereses humanistas de la comunicación y la empresa.

Un elemento adicional que me ha ayudado al compromiso con la temática de investigación aquí presentada ha sido que la Fundación Universitaria en la que me desempeño me ha proporcionado los espacios para integrar estas perspectivas convergentes en disciplinas educativas de la *Comunicación* y del *Management* en mi actividad académica y profesional, con mayor énfasis en los últimos años.

Es justo reconocer que este conjunto de experiencias, circunstancias, así como el apoyo y estímulo que ha significado la disposición del director de esta tesis, me han ayudado a cristalizar esta temática, a la que por un cierto tiempo he podido imbuir de intencionalidad, ahora a través de una investigación doctoral centrada en *las convergencias estratégicas en la comunicación integrada de marketing y publicidad y el management del siglo XXI*.

1.4. Preguntas de la Investigación

A partir de los procesos explorados más arriba, así como de la expresión de

las situaciones profesionales vividas tanto en el mundo organizacional como académico, comencé a cristalizar el planteamiento de unas preguntas que han impulsado esta investigación. Estas cuestiones han dado espacio a expresiones que describen aspectos propios de la cuestión, como:

a) Tanto la formación disciplinaria en Comunicación como en Dirección de Empresas generalmente se plantean con indiferencia frente a los epistemes de la formación estratégica. No obstante si la reconocieran y aplicaran ¿podrían mejorar la formación para la práctica estratégica en los períodos de formación universitaria?

b) La formación estratégica es generalmente ausente e insuficiente en la formación disciplinaria tanto en Dirección de Empresas como en Comunicación. En consecuencia, y con este panorama formativo, ¿es razonable el supuesto de los aportes esperados a nivel estratégico en los egresados de estas disciplinas de las Ciencias Sociales?

c) Siendo ambas disciplinas de Ciencias Sociales y con orientación organizacional, ¿es razonable la búsqueda de convergencias en sus perspectivas a través sus comunes brechas estratégicas?

d) Considerando las interacciones disciplinarias aspectos propios y fundamentales de la exploración universitaria y del mundo profesional, ¿cómo afectaría una mejor interacción y convergencia entre estas disciplinas de las ciencias sociales en el ejercicio profesional futuro de sus egresados y profesionales?

Al plantearse estas cuestiones podemos identificar como una cuidadosa investigación enfocada con precisión en la interacción y convergencia en el espacio de intersección estratégica que reúne a estas disciplinas de Ciencias Sociales podría aportar sugerencias y beneficios teóricos y prácticos para estas disciplinas, en el marco de este trabajo.

Esto que podría suponer un beneficio en el contexto puramente académico es además en nuestra experiencia profesional, un necesario sustento para un mejor ejercicio directivo y ejecutivo para el mundo organizacional.

Estas son en buena medida las razones que nos han llevado a desarrollar esta

investigación que interseca vocaciones y saberes profesionales y académicos aquilatados en algún tiempo de ejercicio laboral.

Esta investigación se inscribe en el marco interdisciplinario del Programa de Doctorado en Comunicación, Educación y Humanidades de la Universitat Internacional de Catalunya y se promueve desde la Escuela de Doctorado de UIC Barcelona en el marco del amplio abanico de sus estudios de postgrado y en línea con el modelo que la institución promueve al servicio de la sociedad y sus organizaciones.

1.5. Definición de la Investigación

Esta investigación busca contribuir a la resolución de algunas incógnitas que surgen a partir de la reunión y punto de encuentro entre la Administración y la Comunicación en la dimensión organizacional de las Ciencias Sociales, a partir de la cuestión común que supone el problema de la formación estratégica y su convergencia en el ejercicio profesional y práctico.

Estas cuestiones se decantarán tanto en hipótesis como en objetivos de investigación que exponemos de la mano de experiencias en trabajos de convergencias teóricas y prácticas en el mundo organizacional.

La hipótesis principal de esta investigación resulta significativa para comprender las brechas que, tanto desde la Administración y dirección de empresas como desde la Comunicación en las organizaciones, han permanecido abiertas en el marco del fenómeno social de la formación estratégica. En este sentido, aparece como muy relevante la necesidad de un encuentro teórico y práctico en el marco del proceso de convergencias que nos ha llevado a cuestionarnos tanto los epistemes estratégicos de ambas disciplinas como sus respuestas integradas a la común problemática de la formación directiva para el Siglo XXI.

La *hipótesis* de la investigación puede formularse de la siguiente manera:

1. Una formación estratégica integrada en las dimensiones teóricas y prácticas, tanto en Dirección de Empresas como en Comunicación, aumenta la probabilidad de mejoras en los aportes convergentes de estas disciplinas de las Ciencias Sociales para el mundo organizacional.

2. La práctica reflexiva y los cierres de las brechas formativas en la estrategia contribuyen a que los estudiantes y profesionales aumenten su conocimiento teórico-práctico de las decisiones directivas y les capacita para resolver problemas convergentes en el ejercicio práctico de sus profesiones.

A partir de este punto, trabajaremos para demostrar o refutar estas hipótesis, constituyendo tras esta tarea los soportes del objeto central de este trabajo de investigación. El proceso que ahora se inicia es precedido por las suposiciones antes mencionadas, las que requerirán de la exploración de las grandes líneas de los modelos formativos para la estrategia, así como los enfoques que han buscado dar respuesta a las necesidades formativas y a la práctica de la estrategia comunes a ambas disciplinas al servicio de las organizaciones del presente siglo.

La finalidad pretendida por este trabajo es aportar a la discusión de modelos teóricos que colaboren a resolver las brechas formativas comunes en materias estratégicas entre los profesionales de Comunicación y Management, contribuyendo a las necesarias miradas convergentes de ambas disciplinas en el campo laboral, dado que los directivos requieren solventar el problema de comunicar la estrategia y los comunicadores requieren de estrategias para mejorar su comunicación: es lo que pone a ambas disciplinas en un cruce de caminos convergentes y cuyo epicentro es la estrategia en tanto formación para la acción.

Este planteamiento supone un aporte para la superación de los planteamientos dicotómicos que no solo han generado brechas entre el conocimiento

teórico y práctico, sino además un rescate epistemológico de la estrategia en la formación y ejercicio disciplinar que afecta tanto a la formación de los directivos formados desde la Comunicación, como desde el *Management*.

A partir de esto podemos presentar los **objetivos** de la investigación del modo siguiente:

1. Describir las principales escuelas y modelos teórico-conceptuales, propios de la formación estratégica oriental y occidental.

2. Aportar a la comprensión de las brechas en los epistemes de la formación estratégica entre la Dirección de Empresas y la Dirección de Comunicación.

3. Aportar a la búsqueda de convergencias en las perspectivas teórico-prácticas de ambas disciplinas a través sus comunes brechas formativas en la dimensión estratégica.

4. Aportar a una mayor comprensión de los beneficios que una mejor interacción y convergencia entre estas disciplinas de las Ciencias Sociales a través del eje estratégico pueda tener para el mundo organizacional del siglo XXI.

5. Contrastar con opiniones de educadores las posibilidades que una perspectiva convergente podría aportar al desarrollo de conocimientos y habilidades para los profesionales actuales.

1.6 Esquema y diagrama de la investigación

En la página siguiente se presenta la estructura de esta investigación a través de un cuadro resumen:

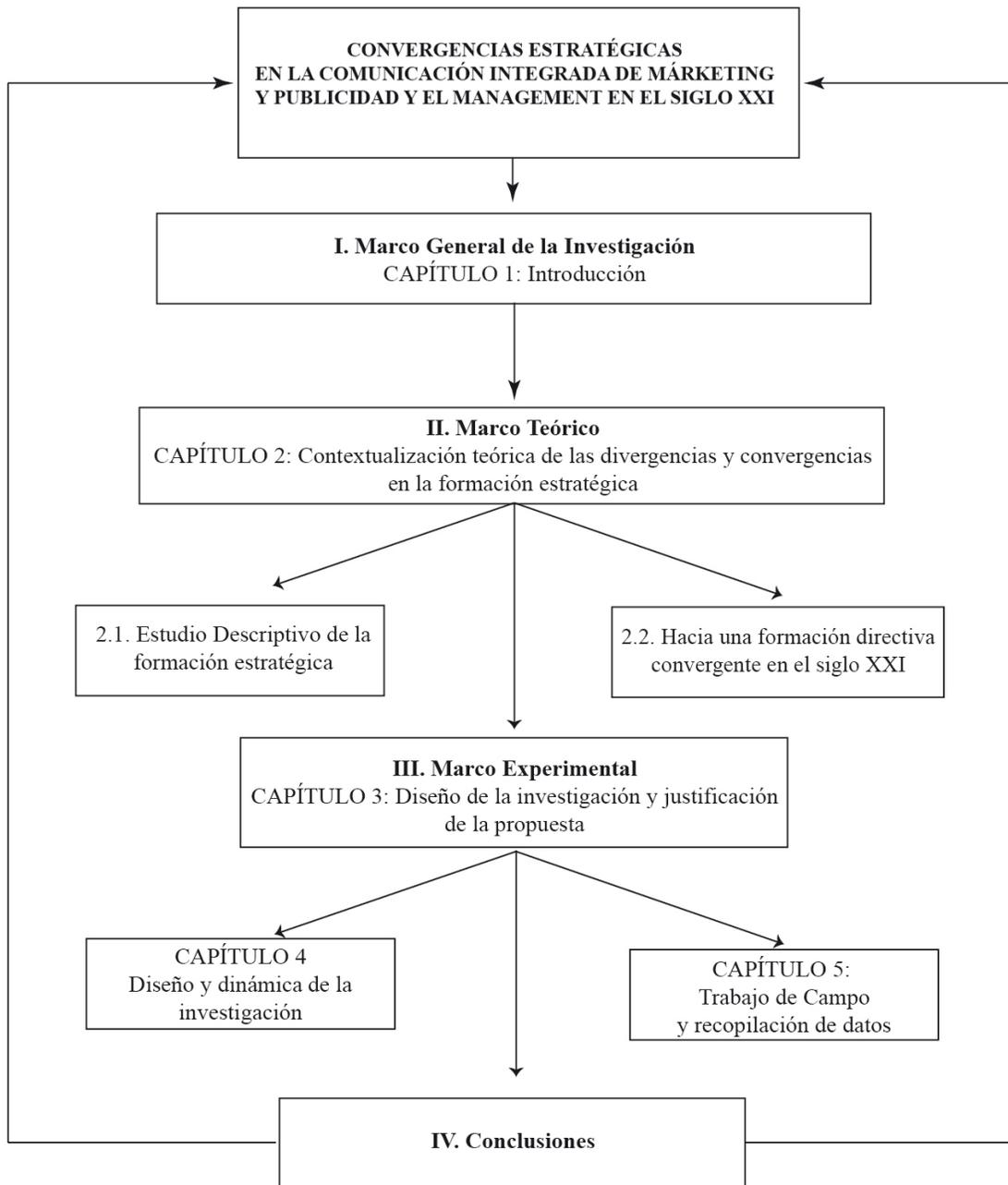


Figura 1: esquema general de la investigación.

Previamente al objetivo de presentar aportes para la formación y práctica convergente de la estrategia en Ciencias de la Comunicación y Ciencias Empresariales, es necesario describir el marco teórico de referencia así como el estado de la cuestión a nivel teórico y práctico. Considerando este punto basal y revisadas las cuestiones de las exigencias actuales y emergentes para ambas

disciplinas en su dimensión estratégica, se efectuará un estudio de las escuelas de pensamiento y los modelos teóricos de la enseñanza que en Oriente y en Occidente comienzan a cristalizar favorables cruces de caminos teórico-prácticos que se han venido a denominar *convergencias*.

En última instancia esta investigación busca presentar unas conclusiones propositivas para retomar una formación y ejercicios estratégicos convergentes de ambas disciplinas, que puedan colaborar a reconducir los caminos integrados y facilitadores de un ejercicio sinérgico para la comunicación y dirección estratégica, que la literatura estratégica universal demuestra que quizás nunca debieron haberse perdido.

El trabajo de campo por su parte buscará un abordaje de la mirada formativa que los docentes a cargo de los cursos de formación ejecutiva y de postgrado para profesionales enfocados en sus ejercicios laborales y evaluará las valoraciones que desde sus perspectivas tenga la dimensión de la formación estratégica en los ejercicios profesionales de sus egresados.

La forma en que se llevará a cabo la investigación se expone en el siguiente diagrama abreviado, donde se incluyen las fases del proceso investigativo a seguir:

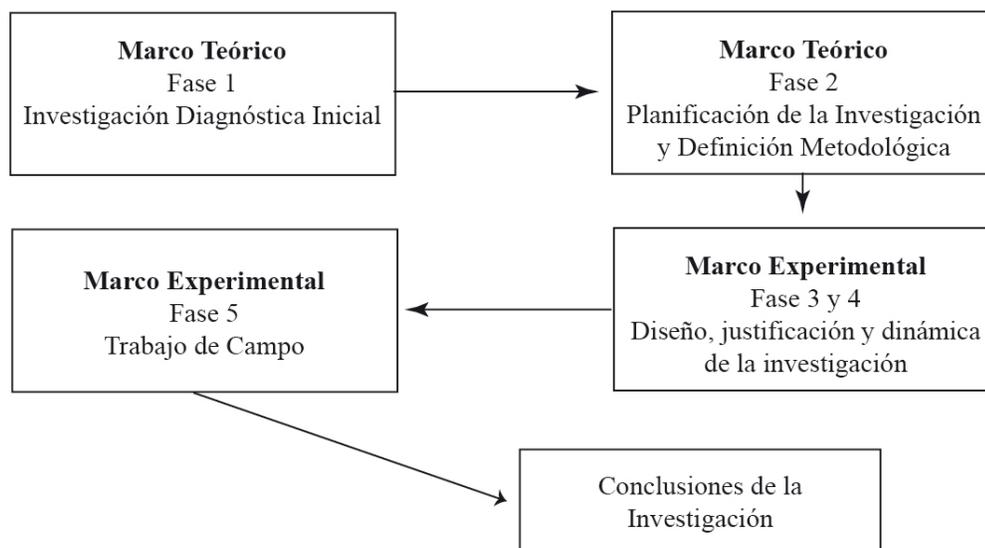


Figura 2: diagrama abreviado del proceso de investigación.

Los trabajos de investigación, en el marco de las tesis doctorales, son estructuras que se suelen dividir en dos grandes bloques comprensivos: un marco teórico y un marco experimental, ambos ligados en forma sustantiva al aportar el primero la justificación y bases, que la experimentación del segundo llevará adelante, en una relación si se nos permite simbiótica. En el caso de esta investigación se expresa del modo siguiente:

- a) Marco Teórico: en esta sección se estudian las bases y realidad actual de la formación estratégica, en relación a las Ciencias Sociales, y en particular a la forma en que se fue expresando primero en las Ciencias Económicas (Management y Dirección) y luego en las Ciencias de la Comunicación (Organizacional y Mediática) para llegar desde tales vías paralelas a su estado actual. El estudio del Marco Teórico concluirá con orientaciones y propuestas para la orientación de la siguiente etapa, que puedan ser de utilidad para las vías de reunión hacia estados de convergencias originarias al servicio de una formación que suponga un ejercicio estratégico reunificado, sinérgico y convergente.

- b) Marco Experimental: el trabajo de campo incluye consulta a docentes expertos con experiencia de nivel internacional en formación de postgrado y master (modalidad de jueces), quienes serán conscientes de la finalidad de conocer y revisar el instrumento de recolección de información y optimizarlo a través de sus opiniones, para su uso e implementación en la recogida de datos del trabajo de campo en el instrumento final. En esta etapa se realizan los análisis interpretativos sobre la necesidad de formación estratégica, la articulación teórico-práctica en estrategia, sobre las brechas convergentes en ambas disciplinas estudiadas, sobre los

beneficios para el ejercicio profesional e indicios de valoración de los expertos. Del mismo modo se pretende avizorar los primeros indicios del interés formativo estratégico integrado en ambas disciplinas, desde la perspectiva convergente.

Las características de cada una de las fases que se han presentado en la figura N°2 son las siguientes:

Fase 1: Investigación diagnóstica inicial. Trata de la indagación inicial sobre la problemática de la investigación. Se definen hipótesis y se establecen los objetivos de trabajo con los que se enfocará la revisión documental y bibliográfica sobre la estrategia y su incidencia en la formación en ciencias sociales, en el caso particular: la comunicación y las ciencias económicas, indagando además en las formas en que han disectado tanto la formación como el ejercicio de ambas disciplinas en sus desempeños estratégicos.

En esta fase del proceso de investigación estamos frente a una secuencia descriptiva sobre el origen, las escuelas más representativas de pensamiento y la formalización educativa general en el proceso de ejercicio profesional divergente de la estrategia en las dos disciplinas mencionadas.

Fase 2: Planificación de la investigación y definición metodológica. El centro de esta fase se encuentra en la toma de decisiones metodológicas. Una vez se ha confirmado que la investigación es de tipo mixto (cualitativa y cuantitativa), es posible decantarse por el modelo metodológico que mejor se adapte al objetivo de la investigación, uno que en su fase experimental facilite la integración de ambas perspectivas: un modelo de investigación evaluativa se ajusta a lo indicado, porque queremos evaluar en la opinión de los docentes tanto en materia de la incidencia formativa como en sus incidencias para el ejercicio profesional de los directivos de Comunicación y Management. Tomada ya la opción metodológica, nos propondremos planificar el proceso investigativo: contexto de investigación y

trabajo de campo, así como los elementos metodológicos de selección de la muestra para el estudio de casos, elaboración de instrumentos y recolección de datos en preparación para los procesos interpretativos.

Fases 3 y 4: diseño justificación y dinámica de la investigación. En estas fases daremos forma al estudio comparado de los modelos de enseñanza estratégica para identificar, categorizar y describir los aspectos formativos en que se identifican las divergencias en la formación disciplinaria que a efectos de esta investigación nos interesan. A partir de este punto se realiza una estimación crítica de los enfoques estudiados para el diseño y justificación de esta investigación.

Fase 5: trabajo de campo. En esta etapa se implementan los instrumentos de recolección de información a partir de la configuración escogida para el trabajo de campo y el trabajo de recolección de información, asimismo se realiza la verificación y el análisis de los datos y posterior interpretación.

Las cinco fases interactivas y propias del enfoque mixto de investigación escogido decantan finalmente en las conclusiones de la investigación, las que a su vez se conectan con el informe que destaca los resultados más relevantes de la investigación y las propuestas de desarrollo futuro.

1.7 Metodología de la investigación.

A partir del esquema de investigación mixto escogido se debe aclarar una primera clasificación general en donde los métodos propios de los enfoques cualitativos de tipo documental y de tipo empíricos se ajustarán mejor al marco general de esta investigación. Adicionalmente el trabajo con metodologías mixtas nos servirá para combinar de forma aditiva diversos enfoques que se adaptan apropiadamente a las investigaciones de las realidades sociales como la que proponemos en este trabajo.

Comenzar a abordar las cuestiones de la formación estratégica integrada en las dimensiones de la Comunicación y el Management para la educación de adultos (postgrado), aumenta las probabilidades de mejoras en los aportes convergentes de ambas disciplinas. Los acuerdos en las prácticas reflexivas y las menores brechas de conocimientos contribuyen con las habilidades de resolución de problemas integrales en el ejercicio profesional.

Bonilla y Rodríguez (2013) indican que la investigación cualitativa no tiene como su principal foco el establecer mediciones sino “cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada” (Bonilla y Rodríguez, 2013: 110). Esta idea es complementada por Hernández (2013) cuando señala que el “enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, 2013: 48).

El proceso de investigación con énfasis cualitativo es guiado y complementado por un tipo de búsqueda que intenta comprender el fenómeno a través de la comparación bibliográfica y a través del análisis de la opinión de los sujetos que intervienen en la gestión estratégica. En este trabajo procuramos seguir con rigor las características centrales y propias del método científico aplicadas a nuestras cuestiones de interés central, tales como el diseño de objetivos claramente determinados, la validez de las fuentes, la fiabilidad de los datos recogidos, el apropiado trabajo con los mismos y unas conclusiones ajustadas al marco general de lo investigado. De nuestra capacidad para ajustarnos al rigor científico de la investigación se siguen las palabras de Bernal (2010) quien nos recuerda que “aprender a formular preguntas, a observar, a analizar e indagar, a desarrollar el hábito de la lectura, a reflexionar, a escribir, a sintetizar y obtener conclusiones y a actuar con consistencia” (Bernal, 2010: 7) son en buena medida los principios básicos de nuestros avances sociales.

Consideremos entonces que la investigación cualitativa que hemos adoptado

se sitúa en el paradigma crítico-interpretativo, con una combinación de enfoques y disciplinas que beneficia la investigación en cuanto a validez de las afirmaciones para la comunidad científica (Sánchez, 2014) y en la lógica del modelo mixto que “representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006: 24). Para Creswell y Plano (2018) el investigador de métodos mixtos abre la puerta a múltiples métodos, formas de recopilación y análisis de datos, pero al mismo tiempo a diversas visiones de mundo. Siguiendo esta línea de trabajo el proceso de recolección que realizaremos reunirá, analizará y vinculará datos cuantitativos y cualitativos de distintas fuentes, estudios e investigaciones con el propósito de responder a nuestro planteamiento del problema.

1.8 Características metodológicas de la investigación

Partiendo de la base de que no existen metodologías que en sí mismas proporcionen respuestas a todas las interrogantes de un investigador, hemos de considerar las características de las opciones metodológicas seleccionadas para esta investigación sobre la base de una triangulación metodológica que se materializó bajo la tipología dentro de métodos (*within-method*) y entre métodos (*across-methods*), propias de los estudios que optan por metodologías mixtas. El propósito de este diseño es utilizar los resultados cualitativos para coadyuvar en la explicación de los fenómenos cuantitativos y lograr un mayor grado de profundización en ciertas categorías que resultan significativas para la investigación. Se aplicó por tanto una triangulación entre métodos secuenciales, dado que los resultados obtenidos en la fase cualitativa resultaron en una mejora de las herramientas por aplicar durante la fase cuantitativa:

1.8.1 De tipo cualitativas: diversos autores indican que este tipo de investigaciones aportan una mirada diversa sobre los datos, además de una “riqueza interpretativa,

contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (Hernández, 2013: 37). El autor apunta que este tipo de investigaciones incluso aportan puntos de vista frescos, naturales y holísticos de fenómenos complejos, así como una mayor flexibilidad que beneficia el abordaje de fenómenos menos estudiados, lo que explica su elección para esta investigación. Sobre esto Mertens (2010: 228) indica que los métodos cualitativos son “el puente que vincula al investigador y a los participantes”, ofreciendo a lo menos una mayor riqueza y variedad en el proceso de recogida de datos.

En una adaptación de John Creswell propuesta por Hernández (2013) se informa de las características y procesos fundamentales con que el enfoque cualitativo nos acompañará en las distintas etapas de una investigación, lo que a la vez presentamos como parte de este trabajo:

Etapas significativas dentro del proceso de investigación	Características cualitativas
Planteamiento del problema	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación hacia la exploración, la descripción y el entendimiento • General y amplio • Dirigido a las experiencias de los participantes
Revisión de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Rol secundario • Justificación para el planteamiento y la necesidad del estudio
Recolección de los datos	<ul style="list-style-type: none"> • Los datos emergen poco a poco • Datos en texto o imagen • Número relativamente pequeño de casos

Análisis de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de textos o de material audiovisual • Descripción, análisis y desarrollo de temas • Significado profundo de los resultados
Reporte de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Emergente y flexible • Reflexivo y con aceptación de tendencias

Figura 3: diagrama general del proceso de investigación, basado en Hernández (2013).

Tal como se indica más arriba, a través del método escogido se pondrá mayores énfasis en comprender y describir las particularidades del fenómeno estudiado por sobre lo necesariamente general, lo que facilitará el abordaje de una realidad múltiple, móvil y profundamente interrelacionada. El método escogido nos ayuda en el proceso de comprensión e interpretación de los significados de la realidad estudiada, así como en la intención de los actores implicados, para una realidad analizada por un investigador que normalmente comparte un marco de referencia similar a las personas investigadas.

1.8.2 De tipo cuantitativas: debemos considerar que el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos como proceso para probar una hipótesis, utilizando como sustento para ello una medición de tipo numérica, así como modelos estadísticos “para consolidar creencias (formuladas de una manera lógica en una teoría o un esquema teórico) y establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006: 11). Por tanto, las hipótesis que los autores sugieren denominar inicialmente “creencias”, se producen necesariamente antes del trabajo de recolección y análisis de datos.

Basados en Creswell y Plano (2018), tendremos presentes los elementos considerados fundamentales para esta etapa y funcionales al enfoque de investigación mixta:

1. La recolección de datos para la medición se lleva a través de procedimientos estandarizados y aceptados científicamente dado que su función es medir variables o conceptos contenidos en las hipótesis”.
2. Debido a que las mediciones ofrecen unos datos como su productos concretos, ellos se representan por medio de cantidades o números que se analizan a través de métodos numéricos o estadísticos.
3. Dado que los análisis cuantitativos tienden a dividir los datos en partes representativas que se articulan en función de las respuestas al planteamiento del problema, utilizaremos tales análisis para interpretar tanto las predicciones iniciales (hipótesis), como los articulados presentados por los estudios previos (teoría).
4. A partir de esto se interpretan los datos construyendo explicaciones de como los resultados encajan o no en los articulados del conocimiento existente.

Adicionalmente los investigadores nos recuerdan que “los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado (proceso) y se debe tener en cuenta que las decisiones críticas son efectuadas antes de recolectar los datos” (Creswell y Plano, 2018: 77), por lo que se entiende que en esta perspectiva cuantitativa se utiliza un razonamiento de tipo lógico-deductivo, el que comienza con una toma de posición teórica y que a partir de ella deriva en expresiones lógicas (articuladas en forma de hipótesis) que los investigadores buscarán someter a pruebas.

En caso particular de las Ciencias Sociales el enfoque cuantitativo se basa en la idea de la cognoscibilidad intrínseca del mundo social y en el supuesto de que todos podemos estar de acuerdo con la naturaleza y alcance de la realidad social.

1.8.3 Alcances de tipo etnográficos con orientación a la toma de decisiones

Siguiendo a Creswell y Poth (2018) diremos que la etnografía contribuye en la construcción y uso de diseños mixtos cuando profundiza en la descripción y análisis de conocimientos, significados y algunas prácticas de comunidades, culturas o grupos. Si bien los diseños de este tipo pueden ser muy amplios, también aportan una visión complementaria, a partir de la cual el investigador “se libera de sus inmediatas circunstancias personales y pone las cosas en un amplio contexto” (Giddens, 2009: 34) para limitarse a entenderlo como un saber con sentido dentro de un determinado grupo, organización o sociedad.

Por su parte Álvarez-Gayou (2009: 76) propone que el objetivo de tipo etnográfico ayuda en la descripción y análisis de lo que hacen regularmente los sujetos en un contexto determinado, así como “los significados que le otorgan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural”.

Sobre esto complementan Tashakkori y Teddlie (2003) cuando apuntan que los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a procesos culturales que abarcan desde civilizaciones antiguas hasta transnacionales, etnias e hinchas de fútbol, haciendo hincapié en el enlace que la etnografía puede aportar para conectar categorías y realidades históricas de estudio, con las necesidades de las sociedades actuales, como ocurre en nuestro caso con los estudios estratégicos originarios y las disciplinas que sirven a las organizaciones del Siglo XXI.

Para LeCompte y Schensul (2010: 9) la etnografía “respeto las características socio-culturales de los grupos, estando atenta a los comportamientos de las personas y a las interacciones que se producen en los grupos humanos” aportando además una mirada unificadora y totalizadora que ayuda en la reconstrucción de los escenarios, culturas y modos de vida estudiados. Vista de tal forma la etnografía tiene aspectos que coinciden y se ajustan a las características de esta investigación si consideramos sus aportes en el marco de un método mixto y sus características más

representativas, desde el punto de vista instrumental:

a) Es holista, contextual y reconstructiva: describe en forma global los fenómenos humanos y los conecta a través del tiempo en sus contextos.

b) Considera la implicación del investigador en el contexto estudiado: participa, observa, registra, analiza documentos muy diversos evitando alterar la realidad estudiada.

c) Utiliza un proceso inductivo: basada en evidencias busca elaborar concepciones y teorías a partir de las habilidades del investigador para introducirse en su foco de trabajo, estudiar la realidad y sus implicancias.

d) Tiene carácter fenomenológico: busca entender el objeto de estudio desde la perspectiva de los sujetos involucrados.

En este trabajo utilizaremos esta modalidad de investigación al servicio de la descripción detallada del actuar de un grupo profesional y disciplinario, en función de conocer las actividades y creencias de los actores y participantes de la formación estratégica, para intentar descubrir y comprender los patrones de comportamiento en el marco dinámico de la formación estratégica en las disciplinas seleccionadas de las Ciencias Sociales.

Dado que en la dimensión etnográfica de los estudios se recomienda determinar tanto el alcance como la amplitud de la realidad a investigar, hemos de determinar si nos decantaremos por una dimensión macro o micro en sus alcances:

Esta investigación se decanta por un enfoque micro-etnográfico dado que nos enfocaremos en las realidades formativas de algunos profesionales formados en disciplinas de Ciencias Sociales (Comunicación y Administración) en el marco de los cursos específicos en que se dictan las materias de formación estratégica aquí estudiadas, donde buscaremos espacios de unión teórico-prácticos en el modelo de convergencia formativa y para el aumento en la competitividad profesional de los formados en comunicación y administración de empresas.

Alcance de la investigación	Ámbito investigado
Estudios Macro-etnográficos 	Escuelas de Formación Estratégica
	Múltiples tendencias de formación estratégica
	Una sola tendencia de formación estratégica
	Múltiples instituciones de formación estratégica
	Una sola institución de formación estratégica
Estudios Micro-etnográficos	Múltiples situaciones de formación estratégica
	Una sola situación de formación estratégica

Figura 4: Alcances de la etnografía en función del objeto de estudio (basado en Creswell, 2005)

En forma complementaria y coincidiendo con la dimensión aplicada que propone Hernández (2013) para una búsqueda de soluciones prácticas en la Ciencias Sociales, a lo que se suman Muñoz, et. al. (2005: 51) para quienes “la experiencia llena los vacíos del conocimiento en el campo disciplinario, los resultados contradictorios de otras investigaciones, las necesidades de explicaciones acerca de los hechos o fenómenos, las posibles incoherencias entre teoría y práctica en un determinado tema, la necesidad de verificar, descubrir, crear y solucionar dificultades, así como las orientaciones filosóficas que modelan los intereses, así como las formas de pensar y de producir conocimiento”, agregando que las reflexiones sobre las prácticas, las reacciones y la crítica fundamentada, benefician el desarrollo disciplinario y las aplicaciones prácticas con los colegas.

En el tema estudiado se relacionan profundamente las dimensiones teóricas y prácticas, lo que orienta la confluencia del resultado de la investigación a dar respuestas concretas a necesidades prácticas resultantes de un compromiso con los aportes para las transformaciones positivas para la formación y práctica estratégica de las disciplinas y los profesionales objeto de esta investigación.

1.9 Concreción del Diseño Metodológico

El diseño de investigación mixto escogido para esta investigación (con triangulación de elementos cualitativos y cuantitativos), que responde al principio de complementariedad y eficiencia investigativa, se trabajará en la articulación de ambas dimensiones en el Marco Teórico y en el Marco Experimental abordados en los siguientes apartados del cuerpo de esta tesis.

Cabe señalar que se han recogido las orientaciones de la Comisión Académica de Doctorado (Junio, 2018) por lo que en este estudio se combinarán aspectos propios de un modelo mixto y transversal (se recolectan datos en un solo momento y en un marco de tiempo único y acotado a una muestra de expertos bien identificados en el modelo de estudio de casos).

En cuanto a las técnicas de recolección de datos escogidas para esta investigación corresponden a consulta a expertos, encuestas presenciales con asistencia electrónica y el análisis documental de fuentes tales como bibliografía, estudios y publicaciones científicas.

Dentro del diseño metodológico se ha escogido la realización de encuestas estructuradas, dado que permitirán orientar las expresiones de los sujetos estudiados en función de los temas de mayor interés para la investigación, como es el relato de las prácticas formativas que vinculan a la estrategia con la formación de directivos de Comunicación y Management. Se ha previsto que el instrumento de recolección de información que busca levantar y exponer las opiniones de los académicos sea previamente validado a través de las opiniones de experimentos. Se espera que dichas opiniones posibiliten mejorar la calidad del instrumento (cuestionario) y por tanto el potencial de la información que buscará recoger entre los casos que se abordarán en el trabajo de campo, así como explorar aquellas áreas complejas o no sistematizadas que normalmente no se explicitan en los instrumentos de tipo cuantitativo. Las consultas serán respondidas por escrito, previo acuerdo con los expertos consultados, para luego incorporar sus sugerencias al instrumento, el

que antes de ser aplicado en el trabajo de campo será aplicado a un grupo acotado de sujetos (pre-test) para verificar la claridad y pertinencia de las preguntas.

Las encuestas presenciales con asistencia electrónica serán aplicadas a docentes de programas de postgrado y maestrías oficiales de Comunicación y Management con especialidad en estrategia. Estas serán realizadas por medio de un cuestionario con preguntas cerradas y de respuestas breves, a través instrumentos en formato *Turning Point* (sistema electrónico de respuesta), que será aplicado a docentes de Argentina, Chile, Colombia, España y México.

En el próximo capítulo se presenta el Marco Teórico, así como los fundamentos de las Divergencias y Convergencias en la formación estratégica que forman parte del objetivo central de estudios de esta tesis doctoral.

II MARCO TEÓRICO

Capítulo 2: Contextualización Teórica de las Divergencias y Convergencias en la Formación Estratégica

2.1. Estudio descriptivo de la formación estratégica

Esta investigación busca contribuir con la formación estratégica de los profesionales de dirección y comunicación en las dimensiones teóricas y prácticas, señalando las posibilidades que los aportes convergentes de estas disciplinas suponen para las organizaciones y sociedades del siglo XXI.

Este proceso ha sido precedido por suposiciones indicadas antes y que requieren la exploración de las grandes líneas formativas de la estrategia, así como de los enfoques que han buscado responder a las necesidades formativas y a la práctica de la estrategia, y que son comunes a la Comunicación y el Management, con foco en el contexto del presente siglo y sus posibles efectos para el desarrollo directivo.

2.1.1. Formación estratégica

Coincidimos con Freedman (2013) que a nivel cotidiano la llamada “supervivencia del más apto” en la era en que vivimos tiene que ver más con la actividad del pensamiento que con la fuerza bruta; no obstante, dicha perspectiva heredera del modelo Darwiniano ha incidido en la racionalidad formativa

occidental, exacerbada tempranamente por las escuelas de formación de directivos: Management y Comunicación por consecuencia.

Esta cierta “miopía estratégica” materializada en una concepción generalmente *conflictiva* de la estrategia en el siglo XIX (Freedman, 2019) y anteriores, y luego principalmente *competitiva* (segunda mitad del Siglo XX en adelante) y sin dar espacios significativos a las perspectivas menos racionalistas como la cooperativa y la “interdependiente” (Mintzberg, 2015), ha dejado brechas en las formaciones estratégicas.

Es por lo anterior que las llamadas habilidades estratégicas de rutinas meta-cognitivas que son empleadas en la captura y creación de conocimiento sistémico y significativo para el futuro son tan significativa para las organizaciones en los cambiantes e inciertos escenarios actuales. Siguiendo a Garrido y Ricart (2015) vemos que lo que hoy llamamos habilidad de meta-cognición en la estrategia es parte de las formas de enseñanza milenarias que infundían un estilo de pensamiento sistémico y autodisciplina en principiantes y aprendices (lejanos a las enseñanzas y recetas lineales).

Ohmae (2004) apunta que los estudiantes deben ser conscientes de cómo, cuándo y por qué utilizan los recursos de aprendizaje, e incluso de por qué transferirlos o no en determinadas estrategias, o a otras áreas de conocimiento (Saldaña y Aguilera, 2003). El proceso de enseñar a pensar requiere de una base de enseñanza explícita (planificada, activa y evaluada), relevante (contenido apropiado para el desarrollo de destrezas intelectuales), meta-cognitiva (sobre que, por qué y como se piensa) y transferible (construida para su aplicación).

Estos procesos y destrezas necesarias para realizar tareas complejas y abstractas (como el modelamiento en tiempo futuro propio de la estrategia) son facilitadores de la adquisición, recuperación, combinación, emergencia y posterior socialización de los conocimientos. Es por esto que los procesos de pensamiento complejo mejoran la calidad de vida de las sociedades, en función de la diversidad y profundidad de nuestras experiencias “creativas y reveladoras en el conocer”

(Varela, Thompson & Rosch, 2017).

Siguiendo a Resnick (2016) veremos que los procesos del pensamiento no emergen si no hay algo sobre lo cual pensar, por lo cual generar conocimientos estratégicos claros y precisos - para luego estimular el desarrollo de habilidades- requiere de fundamentos y densidad suficiente en las bases formativas de los estudiantes, lo que normalmente en Occidente se ha dejado de lado para solo atender a modernas e incompletas lecciones (Mintzberg, 2004).

Sobre este aspecto Sternberg y Kaufman (2011) nos recuerdan que las habilidades son conjuntos de procedimientos aprendidos (base de conocimiento) y aplicados rápida e inconscientemente (base de intuición), por lo cual requieren de un cierto contexto y adecuadas motivaciones. A este fenómeno es a el que Marie y Carl von Clausewitz llamaron el “flash de comprensión” (Eftimova, 2016), en la dimensión de las aplicaciones prácticas de la estrategia. A partir de esto podemos entender una habilidad estratégica como un cierto *abanico de competencias* que un sujeto despliega frente a la visualización de unos objetivos determinados que debe lograr, además del potencial que el mismo sujeto exhiba para adquirir, manejar y aplicar nuevos conocimientos y destrezas, en este caso que le movilicen en forma creativa hacia la acción estratégica.

En el fenómeno del pensar estratégico será entonces la expresión de un conjunto de habilidades a partir de las que surgen a lo menos tres elementos centrales para la perspectiva del aprendizaje (Mintzberg, 2004):

- a. El pensamiento estratégico se puede enseñar y aprender (por tanto, es mejorable a partir de la práctica).
- b. El pensamiento estratégico no se entiende como una entidad única (supone por tanto habilidades diversas).
- c. El pensamiento estratégico supone aprendizajes programados (conocimiento sistematizado) y perplejos (enfrentar situaciones sin soluciones claras y estudiadas previamente).

En esta línea en algunas academias militares de alto nivel formativo se considera que “el pensamiento estratégico ayuda a imaginar aplicando el pensamiento creativo” (Arteaga, 2018: 29), para luego revisar y determinar la pertinencia y confiabilidad de la información aplicando el pensamiento crítico. Si a sumamos la perspectiva pedagógica de Beas, Santa Cruz y Thomsen (2011) observaremos que el “pensamiento de buena calidad” sería la articulación del pensamiento crítico que supone sustentación de las propias ideas y creencias; el pensamiento creativo que supone la generación de soluciones nuevas y originales para problemas actuales o venideros; y la meta-cognición que habilita al sujeto para monitorear, describir y mejorar los pensamientos propios, y la auto-regulación de los aprendizajes.

Sobre el conocimiento meta-cognitivo Báez y Onrubia (2016) agregan que “se refiere al conocimiento de la propia persona, la tarea y la estrategia” (Báez y Onrubia, 2016: 18), contexto en que los procesos meta-cognitivos serán entendidos como un conjunto de acciones orientadas a:

1. Conocer las propias operaciones y procesos mentales para el auto-mejoramiento (proceso de autoimagen que genera expectativas y anticipa resultados, o visualización anticipatoria).
2. El saber como utilizar las operación mental (propiedad de la información utilizada, que facilita su uso eficiente y pertinente).
3. El saber readaptar y/o cambiar las operaciones mentales cuando así lo requieran los objetivos y situaciones (regular los procesos cognitivos).

Peña-Ayala (2015) explicó la meta-cognición como un tipo de conocimiento que el sujeto tiene acerca de sus propios procesos mentales y los productos cognitivos que surgen de ellos. En tal sentido el control meta-cognitivo supone “que el aprendiz competente es un participante intencional y activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje y no un aprendiz reactivo” (Osses y Jaramillo, 2008:

192), es decir, un aprendizaje de tipo autorregulado que se dirige a una meta y supone autocontrol del sujeto que aprende.

Se suma a lo anterior los trabajos sobre las habilidades de pensamiento creativo como “recursos naturales” de cada individuo que fueron abordados por Guilford (1950) quien fue el primero en proponer las temáticas del pensamiento *divergente* y *convergente* como presidente de la American Psychological Association (APA). El autor aportó significativamente a la comprensión de los procesos que llevan a las personas a producir resultados más creativos en la toma de decisiones, así como a utilizar el pensamiento creativo en la planificación, el establecimiento de objetivos y la resolución de problemas, apuntando incluso a los beneficios potenciales para afrontar y reducir problemas de salud mental (Benjamin, 1984).

Los aportes de Guilford en el cruce de la estrategia y la creatividad son explicados cuando los autores señalan que al “proporcionar oportunidades para una *futuración* (o examinar una situación desde un punto de vista futurista); imaginaria y visión; suspender el juicio; reconocer y ejercer múltiples opciones y elecciones; y aprender a integrar el pensamiento y la emoción; es decir, equilibrar la inteligencia intelectual y emocional” (Carson y Runco, 1999: 185) el autor aportó a la formación de adultos y directivos más completos en diversas disciplinas.

El pensamiento crítico por su parte nos da como resultado la interpretación, análisis, síntesis, evaluación, inferencia y explicaciones, que luego se perfeccionan en la aplicación práctica o en los ejercicios de modelamiento. Por ejemplo, en los cursos de postgrado y maestrías (en Administración o en Comunicación) que son parte central del foco de esta investigación, y que han sido escogidos por su capacidad de influir en quienes toman decisiones de futuro y que afectan a muchas personas y sociedades en tiempo real.

En esta línea de trabajo se tiende a considerar como un hábil pensador crítico a alguien inquisitivo pero bien informado, que sostiene sus argumentos con bases legítimas, validando información confiable y en palabras de Liedka (2017) siendo

tan empático como racional en estas tareas, en beneficio del proceso de innovación estratégica y una acertada toma de decisiones.

En esta línea Ennis (2011) clasifica dos actividades, a su juicio, propias del pensamiento crítico:

a) Disposición: todo aquello que el sujeto pone en juego a la hora de realizar una tarea de pensamiento (por ejemplo, sus conocimientos, sentimientos, intuiciones, apertura a nuevas experiencias cognitivas y creencias).

b) Capacidades: todo el instrumental y aptitudes cognitivas de las que el sujeto dispone para el desarrollo del acto de pensar (por ejemplo, métodos ejercitados previamente, aptitudes para el aprendizaje visual, kinestésico o auditivo y las herramientas internalizadas a modo de sistematización consciente).

A partir de lo anterior podemos indicar que un buen proceso de pensar estratégico se compone a lo menos de estos tres elementos: pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento meta-cognitivo. Si bien las bases están en un pensamiento crítico y creativo de calidad, el efecto multiplicador del proceso lo completa la meta-cognición: su introspección reflexiva, la auto-observación, la calidad en el control ejecutivo, la reflexión en la acción y sobre la acción, y sus elementos de un proceso para internalizar de la regulación inter e intra-psicológicas de la acción, lo que ofrece al pensamiento estratégico la riqueza de un sistema de pensamiento con raíces milenarias (Freedman, 2019).

En este contexto podemos ver a las y los pensadores estratégicos como profesionales y directivos que combinan procesos, procedimientos, reglas, técnicas, destrezas y conceptos previamente adquiridos y experimentados, para resolver nuevas y desafiantes situaciones anticipatorias, basados en construcciones o modelos mentales abstractos y complejos para soluciones que no son obvias, ni propias de un solo dominio de conocimientos.

Por lo anteriormente expuesto se reafirma que quienes resuelven problemas estratégicos o problemas anticipatorios complejos, desarrollan un proceso de comprensión, caracterización, representación, resolución y comunicación de una idea abstracta, que supone un gran desafío de materialización colectiva en tiempo y forma en las organizaciones.

2.1.2. Necesidades formativas y estrategia

Si bien la relación del sujeto y su entorno es un acto básico de supervivencia, resulta insuficiente para ser considerado como un germen del pensar estratégico, pues para que sea considerado como tal deben estar presentes a lo menos las habilidades de anticipación, cooperación e imaginación que se develan progresivamente en nuestra evolución como especie (Harari, 2018). Estos elementos individuales y colectivos que expresan curiosidad, exploración y necesidad transformadora del entorno son parte de un impulso continuo que llevan al ser humano (*Sapiens*) a reconocer el impacto de sus acciones, anticipar sus consecuencias desde el momento presente y en la medida de su desarrollo.

Es por ello que la idea de la *anticipación* no solo es apropiada para la definición de la naturaleza de la inteligencia humana “a través del reconocimiento de patrones” (Kurzweil, 2012: 38), sino que además se expresa como una capacidad de transformar el mundo y de trascender las humanas limitaciones, según la imagen que los sujetos puedan visualizar del futuro en forma anticipatoria.

Los aportes de la Neurociencia reafirman tres elementos que componen lo que se ha denominado como necesidades primarias concurrentes o necesidades básicas con las que “el homo sapiens ha reescrito las reglas del juego” (Harari, 2016: 89) que han influido en los dominios del pensar estratégico y se les identifica del modo siguiente:

- a) Necesidad de transformación: el ser humano transmuta durante toda su vida, ya sea consciente o no de ello. Tal necesidad de transitar desde su estado original hacia algo distinto (adaptado y aventajado) le acompaña de

modo natural durante su existencia, independiente de sus niveles de evolución o las tareas a las que se haya entregado.

- b) Necesidad de anticipación: es propio de la especie vivir pensando en tiempo futuro y haciendo planes de lo que va a ocurrir, intentando aventajar con sus decisiones al tiempo y a los hechos propios del devenir. Sobre esto hay ejemplos y colectivos, donde los sujetos incluso se comunican y delegan las necesidades de anticipación (como ocurre en consultoría) bajo la arquitectura de modelaciones y diseños organizacionales.
- c) Necesidad de trascendencia: la búsqueda de trascendencia no solo se manifiesta en las personas, sino por extensión en las propias organizaciones en su condición de sistemas sociales creados por y para las personas (Goswami, 2016).

Según Kurtzweil (2012) los humanos tenemos incorporados o “codificados” los elementos de transformación, anticipación y trascendencia. Esta idea marca una clara perspectiva antropológica que explicaría el estudio, teoría y práctica milenaria de la estrategia. No obstante, debemos resolver un camino aun más complejo para intentar comprender qué es lo que ha impulsa a orientales y occidentales a ocuparse de la estrategia ya por más de 3100 años, de la mano de tan diversas civilizaciones constatadas y documentadas como la Wu², la China temprana o la India en el Oriente.

A esto se suma luego el sistemas de enseñanza estratégica formalizada en Occidente desde la Grecia temprana y luego a través de un sinnúmero de relatos históricos de valor documental entre Aymaras, Aztecas, Cheyenes, Chibchas, Incas, Mapuches, Mayas, Olmecas, Quilmes y Taironas, en América. Tales relatos nos muestran como al ampliar las perspectivas y conocimientos podemos llegar a reconocer relaciones entre grupos de fenómenos que parecían inconexos hasta

² Civilización previa a la unificación del pueblo chino del 221 a.C.

ahora (Bohr, 2005) y de tal forma arribar al camino en común que nos muestran las enseñanzas estratégicas que las culturas milenarias y centenarias nos van señalando en la perspectiva de las convergencia estratégica.

Por su parte la Neurociencia nos ha permitido re-descubrir las características complejas y relevantes del funcionamiento evolución del cerebro, que son de interés tanto para las bases neurobiológicas del estudio estratégico (Damasio, 2010), como para sus vertientes antropológicas. Para Smart (2013) hay un grupo relevante de características del funcionamiento cerebral que inciden y determinan nuestro pensar, destacando a los efectos de esta investigación las siguientes:

- a) No linealidad o caos: el cerebro humano a diferencia de los sistemas lineales deterministas impide predecir con exactitud el futuro de los inputs que recibe; esto ocurre porque pequeños cambios en las condiciones iniciales del proceso pueden amplificarse tremendamente y provocar cambios enormes en una etapa posterior (e incluso no resultar en un *output* del proceso).
- b) Auto-organización: los sistemas no lineales como el cerebro tienden a auto-organizarse desarrollando correlaciones temporales y espaciales de largo alcance, y dentro del propio sistema (entre las neuronas). Esta auto-organización es la que nos proveería de una noción del “yo” o de consciencia en la constante cerebral.
- c) Aleatoriedad o ruido: para los sistemas no lineales y complejos es deseable un cierto nivel de ruido, porque incide en el nivel de orden al permitir que haya una apropiada comunicación entre el rango en que el ruido no es escaso ni excesivo: al ingresar ruido en un sistema no lineal como el cerebro, podemos obtener una obra de arte o la solución a un problema complejo (Kosko, 1995).
- d) Variabilidad: la respuesta neuronal es ligeramente distinta frente a un estímulo similar, lo que otorga flexibilidad y adaptabilidad para la supervivencia en el sistemas y entornos.

e) Resonancia o sincronización: estado en que dos o más osciladores no lineales acoplados o conectados, comienzan a seguirse mutuamente y al mismo ritmo (logrando estados de sincronización).

Estos fenómenos describen al cerebro como un sistema de funciones complejas y no lineales de expresiones inteligentes con funciones de estado *siempre listo* y *anticipatorio* del entorno, todos fundamentos biológicos del pensar estratégico, de lo que Kurtzweil (2012) colige que es propio la naturaleza humana esta búsqueda continua de anticipación de futuro y por tanto un acto evolutivo de supervivencia de la especie.

Es por esto que los estudiosos de la perspectiva evolutiva defienden que el *Sapiens* se distinguió de los simios hace siete millones y medio de años al haber desarrollado capacidad para organizarse para el futuro. Smart (2013: 42) alude al comportamiento que se manifestó en las primeras especies de homínidos, quienes comenzaron a mostrar traslados de objetos de un lugar a otro, por su utilidad futura. Este cambio de comportamiento demostró que esos primeros homínidos desarrollaron la capacidad de representar el hecho de que en el *futuro* podrían tener hambre (a pesar de no tener esa pulsión en el momento).

El desarrollo de esta capacidad para representar en forma abstracta el pasado y el futuro, así como la capacidad de construir planes para responder a posibles estados futuros de hambruna, sed, frío o calor en lugar de responder a la sola inmediatez de las pulsiones, deseos y sentidos inmediatos, es lo que evidencia un notable desarrollo adaptativo, además de un quiebre entre la inmediatez instintiva y la anticipación planificada, lo que es muy significativo para el género humano en general y para el desarrollo del pensamiento estratégico en particular.

El desarrollo de este tipo de reflexiones conscientes, complejas y anticipatorias permitió la aparición del hábito de pensar en tiempo futuro, y que marcó un punto de inflexión entre la línea *homínida* y la del género *pan/panicum* (chimpancés) en un período datado entre cinco a siete millones de años por los

expertos, a través de la presencia del *Sahelanthropus Tchadensis*³ (identificado como el primer *Sapiens*). Con el tiempo el ser humano se ha permitido desarrollar una serie de habilidades y lenguajes de codificación-descodificación para extraer relaciones con sentido desde su entorno, o para la construcción de información, anticipación y toma de decisiones (o procesos de pensamiento inteligente).

Los eslabones que conectan la mirada futura de posibilidades plausibles o probables y la *res gestae* (o la cosa hecha) nos ofrece una impresión de mayor certeza presente, y esto es una extensión de nuestra forma de *pensar en patrones* (Krippendorff, 2009), lo que tiene un especial lugar en la formación estratégica. No obstante Ohmae (2004) apunta que las formas de enseñanza estratégica a través de patrones no debe confundirse en caso alguno con la enseñanza en forma de recetas, pues no representa un esquema de procedimientos replicables.

De acuerdo al programa de formación estratégica de la Universidad de Oxford⁴, la moderna formación estratégica requiere de modelación y análisis de escenarios (*Strategy to Scenario, S2S*) como fundamento formativo para el reconocimiento y definición de las fuerzas de tendencia que operan sobre una determinadas industrias: los diseños de escenarios son construidos como una posibilidad científicamente posible o plausible, pero no aspiran a ser una realidad cerrada o determinista.

Los fallos de previsión de escenarios estratégicos son una de las causas principales de la falta de anticipación y fallos que desbordan tanto a las sociedades modernas y las organizaciones (Ramírez & Wilkinson, 2016). Esta falta de conocimiento sobre el sustento que proveen los escenarios para la formulación estratégica supone tanto deudas formativas como fallos en las capacidades críticas de nuestras academias.

3 Especie de *hominido* extinto cuyos fósiles fueron hallados en desierto de Djurab (Yamena, capital del Chad), datado en 6 a 7 millones de años de antigüedad.

4 Oxford Strategy Business Academy, Säid Business School, Park End St., Oxford OX1 1HP, UK.

Un ejemplo de esta falta de capacidad crítica ha sido el caso de la llamada “teoría de las cinco fuerzas competitivas” de Porter (2008). En ella el autor expuso ideas en las que trazaba unas fuerzas competitivas de una cierta industria, al margen de una previa definición, análisis de escenarios y contextos complejos para dicha industria.

Estas superficiales generalizaciones estratégicas lograron constituirse en recetarios de referencia para muchas generaciones de estudiantes y profesionales. Ghemawat (2004) indica que fueron justamente las generalizaciones las que “forzaron a Porter a ir más allá de la evidencia científica”(p.25) ya que incluso, según el autor, “sólo unas cuantas de las influencias que Porter esgrimía gozaban de un fuerte apoyo empírico”(Ghemawat, 2004: 25).

Esta perspectiva crítica en la formación estratégica de inicios de 1980 es compartida por Rumelt (2011) desmontó la tesis de la importancia de la industria en el diseño estratégico y como los fallos del modelo de las cinco fuerzas competitivas (Rumelt, 1991: 167-185). Similar línea ha propuesto Mintzberg (2012), pero acentuando la necesidad de formar mejor a los estrategas y mejorar la educación de los directivos del Siglo XXI.

Estas necesidades de formación estratégica se sostienen de una parte en las necesidades que impone un mundo “crecientemente complejo y globalizado, que requiere de unas bien desarrolladas habilidades de pensamiento crítico”(Snyder, Edwards & Sanders, 2019: 22) y de otra parte en la perspectiva de Mintzberg (2019) quien aboga por reforzar la formación estratégica en disciplinas que impactan el sentido anticipatorio de las organizaciones y en la vida de personas y sociedades.

Sobre esta debilidades formativas Collis (2014) apunta que “la mayoría de los ejecutivos no pueden articular el objetivo, alcance y ventaja de su negocio en una declaración simple”(p.24), por lo que recomienda reforzar las condiciones formativas en el campo estratégico para los directivos y para todos quienes tengan o persigan responsabilidades de dirección.

Con base a lo expuesto podemos afirmar que una de las principales capacidades y conocimientos vinculados con la formación estratégica en diversos campos del saber, se expresa en la capacidad de pensar por adelantado o en forma anticipatoria. Si bien este concepto puede ayudarnos para aclarar aun más las ideas de las bases formativas para la educación estratégica, debemos apuntar que pensar por adelantado no es sinónimo de pensar estratégicamente, puesto que unas elucubraciones de futuro podrían no conducir necesariamente a soluciones o acciones concretas.

De tal modo, podemos sostener que enseñar a pensar con sentido de futuro será condición necesaria pero no suficiente para la formación estratégica, puesto que si bien las habilidades de pensamiento crítico, creativo y meta-cognitivo sustentan la base de competencias de pensamiento estratégico, será mediante la acción estratégica que se materializarán los efectos de valor y riqueza esperados.

La formación es clave y se devela en los trabajos de Venzin (2019), Mintzberg (2012), Collis (2014) y Turturean (2014), donde los autores coinciden en el diagnóstico de las debilidades que residen en las aulas dedicadas a la formación de directivos en materias de formación estratégica, cuestión que se expresa en cinco dimensiones bien identificadas incluso en las aulas de las más prestigiadas Business School's del mundo oriental y occidental (*Guía Elegir un MBA*, 2009):

- i. Formación estratégica de los equipos académicos
- ii. Actualización y precisión en la formación estratégica
- iii. Visión crítica y actualizada en las unidades académicas
- iv. Visión crítica de las comunidades de estudiantes
- v. Visión crítica en las comunidades profesionales

A partir de esto y considerando que el ejercicio directivo supone la obligación de observar el panorama organizacional en forma amplia y profunda para intentar anticiparse y ver más allá de las evidencias promedio de cada, resulta crítico que los directivos de Comunicación y Management desarrollen los conocimientos

(saberes), habilidades (saber hacer) y aptitudes estratégicas (saber activar), tanto para promover una visión activa del futuro, como para comunicarla persuasivamente en el presente.

Estas habilidades son propias de un cierto esquema de pensamiento, que a su vez se adscribe a lo que se denomina una “escuela estratégica” o Escuela de Pensamiento Estratégico, la que supone una cierta decantación de una forma de pensar en términos compartidos y sistematizados por un colectivo, de la mano de unos maestros o formadores individualizados. Si bien para cada Escuela de Pensamiento Estratégico hay determinadas formas y estilos para construir soluciones y de resolver asuntos estratégicos, las similitudes, intersecciones y convergencias son muy frecuentes atendiendo a sus orígenes, sus momentos históricos y sus cultores.

2.1.3. Formación Estratégica en la Escuela Oriental

En atención a que los primeros relatos y tradiciones milenarias provienen de la escuela de Oriente, iniciaremos este apartado con sus principales influencias y orientaciones para la formación estratégica. No obstante, debemos apuntar que en estos relatos y textos estratégicos la historia, y la transmisión primitiva de los conocimientos (como los de *Wen-tzu* y *T'ai Kung*) fueron muy influidos por los conflictos del periodo de los “Estados Guerreros o Estados Combatientes” que condujeron a la fundación del primer imperio en el siglo III a.C.

En esta tradición y escuela de Pensamiento Estratégico oriental se estudian las enseñanzas de *Tai Gong* o *T'ai Kung* (Siglo XI a.C.) quien fue el primer duque gobernante del poderoso estado de *Qi* durante el período de la Primavera y Otoño del período de los Estados Combatientes (previo a la unificación de China), y considerado por los historiadores orientales como el originador de sus tradiciones estratégicas. El rol de *T'ai Kung* en el campo intelectual de la milicia y la estrategia de la antigua China fue muy influyente, pues suele ser citado en Oriente como el padre del pensamiento estratégico militar chino. De acuerdo con Watson (1993), *T'ai*

Kung fue el jefe de la formulación e implementación de *Chou* (1046-256 d.C, estado el que T'ai Kung servía) y de la "estrategia subversiva" (Tucci, 2008: 25) que sirvió para destronar a la dinastía Shang (1600-1045 d.C.) e incluso de la visión ética y moral dibujada en las "*Seis Enseñanzas Estratégicas Secretas*" (Sawyer, 1997).

Es posible afirmar que estos influjos incidieron en las enseñanzas del Maestro *Sun* o *Sun Tzú* quien tiene la marca de uno de los nombres más citados de la literatura estratégica, cuyo pensamiento arriba a Occidente una década antes de los eventos propios de la Revolución Francesa, a partir de la traducción del misionero jesuita Jean Joseph Marie Amiot (1718-1793), quien además fue autor del primer diccionario Manchú-Francés (1789).

Gracias al padre Amiot "El Arte de la Guerra de los Chinos" fue reeditada en 1782 en Francia, Alemania, Japón, Rusia, Inglaterra y España, ajustándose cada vez más al original⁵. Melé (2013) nos recuerda que "para algunos profesores de dirección estratégica, el Arte de la Guerra de Sun Tzu es libro de cabecera, asimilando a los competidores al enemigo a batir. Otros no llegan a tanto, pero ven la estrategia como lo esencial para captar valor económico dónde lo haya" (Melé, 2013), lo que describe claramente el influjo que este trabajo milenario ha tenido en sus traducciones para el mundo directivo (Cleary, 2006) y militar (Griffith, 1963).

Más tarde y en el seno de una familia de guerreros *Wei* nace quien ha sido conocido como Sun Bin (n.n.d.- 316 a.C.) autor del escrito denominado "El Arte de la Guerra II" y a quien algunos historiadores signan incluso como el sobrino de Sun Tzú. Su trabajo es en cierto modo continuador del *Arte de la Guerra*, aun cuando Sun Bin había cursado estudios con *Wang Li*, conocido estratega taoísta de la época y autor del influyente y temido tratado estratégico "El Maestro del Valle del Demonio" de quien según Cleary (1994) habría adoptado sus preceptos morales y estratégicos, en un caso similar al de *Shang Yang* (Duyvendak, 2005).

⁵ La traducción del Padre Amiot s.J. no es considerada por los expertos como la más ajustada a los escritos originales chinos, lo que no resta en ella el gran valor que supone el esfuerzo por tender puentes entre las cosmovisiones orientales y occidentales.

En India se escriben los preceptos del *Artha* (o estado de riqueza material) de *Chanakya Kautilya* quien en su trabajo *Arthashastra* (321-300 a.C.) propone un equilibrio entre la “rectitud y la riqueza” (Shamasastri, 1915) como bases para la preservación de la buena administración de los recursos públicos, la abundancia y la riquezas. El texto presenta explícitas orientaciones de cómo “los valores éticos como el pegamento que une a la sociedad y promueve el desarrollo económico” (Brians, 2016: 216), considerando la tradición india del pensamiento estratégico que enfatiza el concepto de *dharma* o reglas que unían al gobernante y a los gobernados por igual en la formación directiva (Gupta & Sven, 2014).

El aporte de la escuela japonesa de pensamiento estratégico es representado por *Miyamoto Musashi* (1584-1645), quien en la primera mitad del siglo XVII escribe el *Libro de los Cinco Anillos* aplicando con la genialidad del autodidacta las enseñanzas para encontrar “la verdadera esencia del arte del combate” (Blume, 2013) en el *Bushido* (texto de preceptos prácticos y morales para el guerrero *samurái* japonés).

Sobre estas mismas enseñanzas aportará *Yamamoto Tsunetomo* (1659-1719) quien transmitió oralmente sus enseñanzas de su tratado *Hagakure* (Claridad, 2012) a su discípulo, el joven samurái *Tashiro Tsuramoto* (n.n.d.-1678). Ambos consideraron el sendero del estratega como un “aprender el camino de la muerte y aceptar la muerte” (Oshima, 2011: 97), siendo este el destino de quienes toman decisiones estratégicas o son responsables de guiar a otros hacia un destino futuro.

Esto es complementado por el pensador *Daidoji Yuzan* (Siglo XVI) quien refuerza estas centenarias enseñanzas escribiendo el *Código del Samurái*: “el guerroo debe tener presente constantemente, por encima de todo, de día y de noche, que ha de morir” (Schimcke, 2010: 29), agregando que quien lo tiene siempre presente vivirá en la integridad, el valor y el honor.

Podemos observar como las cosmovisiones chinas e indias tempranas (siglo IV a.C.) o japonesa posterior (siglo XVI) se evidencian expresiones en las que la ética

en la toma de decisiones estratégicas se acerca e interactúan con las ideas del *Tao* (o “Libro del Camino”) del maestro *Lao Tsé* (Garrido, 2019).

En esta cosmovisión los caminos escogidos por los estrategas son expresiones de “una estructura o ley universal de tipo dialéctica que marca la formación y el ejercicio de los estrategas orientales” (Garrido, 2013: 97), pues el “Tao es universal y puede utilizarse para la derecha o para la izquierda” (Wood, 1993: 29). Esto significa que las leyes del universo pueden utilizarse en forma moral, inmoral o amoral, lo que depende del carácter y la capacidad de decidir en forma correcta (ética), y oportuna por parte de quienes toman decisiones, cuestión que marca a las escuelas originarias de la estrategia universal y de la *polemología* (Freedman, 2019).

En esta misma línea de pensamiento el estudioso y estratega chino *Wei Liao Tzú* (370-319 a.C.) propone que los estrategas se deben involucrar en la guerra “solo cuando se justifica como una forma de restablecer la justicia del Tao” (Tucci, 2008: 27), teniendo siempre en cuenta los principios del bien común. Su tratado conocido como *El Arte de Dirigir* fue acabado por sus discípulos aproximadamente entre el 206 y 201 a.C.

Ya en pleno Siglo XX *Yukio Mishima* (1925-1970) a través de la lectura del *Hagakure* (1968), suponía la traducción de los códigos tradicionales de las virtudes de los estrategas y guerreros japoneses (la ética del samurái) para el Japón moderno y la vida contemporánea, preocupación de “no parecer vergonzoso ni ruin antes los ojos del enemigo” (Mishima, 2013: 87).

En este punto cabe destacar que respecto de las definiciones y orientaciones formativas fundamentales que componen el ser y el hacer de un estratega para la Escuela de Oriente, se apunta que no supone menos que una integración de los elementos inmateriales (alma), racionales (mente) y operativos (cuerpo), los que se advierten en los relatos y escritos de Kautilya sobre el arte de gobernar en India (Shamasastri, 1915) y los de los Maestros T'ai Kung (s.XI a.C. aprox.), Sun Tzú (dinastía Wei, s. IV a.C.), Wang Li (557-532, s. IV a.C.), Sun Bin (dinastía Wei, s. IV a.C. aprox.), Shang Yang (390-388 a.C.), Wei Liao Tzú (China temprana 370-319

a.C.), Ssú-ma Ch'ien (145-86 a.C.), en la etapa previa a la unificación de China (Chaliand, 1994) y los textos revisados de Daidoji Yuzan (Japón, Siglo XVI), Yamamoto Tsunetomo (Japón, s.XVII), Miyamoto Musashi (Japón, s.XVI) y Mishima (Japón, S. XX).

En buena parte de las escuelas de pensamiento estratégico orientales se desliza la raíz de la cosmovisión y filosofía de sus escritos más representativos, tales como *Chung-ho chi / Zhongho jí*, el *Tao Te King*, *Zhao*, *Sun Zu*, *Sun Bin*, *Lao-Tsé*, *T'ai Kung's*, *Ssu-ma*, *Wu-tzu*, *Wie liao-tzu*, y los escritos del Maestro Confucio. Todos ellos han trascendido sus escuelas y artes estratégicas a través del influjo de sus ideas sobre quienes gobernaban, manteniendo gran influencia hasta el presente siglo.

Los preceptos más recurridos para los formadores de estrategias en la escuela de Oriente se pueden identificar y resumir conforme a los siguientes principios:

- a) La solución pensada debe contener en potencia un *sentido de acción*, puesto que el resultado debe propender a que la organización o empresa pueda moverse inteligentemente para alcanzar una situación favorable (a través de la práctica de la maniobra).
- b) El proceso de *pensar estratégico* es considerado un insumo o *input* de naturaleza vinculante (o de lazo dialéctico entre el sentido y la acción), tanto para la formulación de la estrategia, como para su planificación y ejecución.
- c) El proceso de *competir* no es la piedra fundante de las enseñanzas estratégicas orientales, pues quien dirige no ha venido a competir con nadie más que consigo mismo (Shamasastry, 1915).
- d) La *formación estratégica* inicia con el foco puesto en el perfeccionamiento propio, incluso en el interior de la organización. *Lao-Tsé* aclara esto “el que domina a los otros es fuerte; pero el que se domina a sí mismo es poderoso” (Cleary, 2013a: 22) y *Gautama Buda* (563 aC-483 dC) expresa que “es mejor conquistarse a sí mismo, que ganar mil batallas” (Suzuki & Fromm, 1998: 126).

e) La función mandatada a los estrategas es ni más ni menos que “el dominio de la vida o de la muerte” (*Sun Tzú*) de sujetos, ideas, posibilidades y el futuro.

2.1.4. Formación estratégica en la Escuela Occidental

El término *strategós* o estrategos deriva etimológicamente del helénico (período griego clásico). Las palabras *estrategia* y *estratega* a su vez derivan de dos palabras griegas: *stratos* o conjunto de gente, pueblo, ejército y *egos* o jefe, líder, quien manda (Freedman, 2015). De ahí que digamos que estrategos o estratega es quien conduce a los pueblos o a los ejércitos. La tradición formativa de los estrategas de oriente se sistematiza y nace en Grecia (período Bizantino clásico, 330 a.C.). Su origen ligado al cuidado de fronteras y eminentemente pragmático será necesariamente influido por las tradiciones propias de la escuela greco-atenienses: disciplinadas y sistemáticas para formar a sus ciudadanos.

En la Grecia clásica el concepto *estrategos* se refiere a un profesional de la estrategia. *Estrategia* fue el modo en que originalmente los romanos llamaron a las tierras de frontera protegidas por los estrategos: lo que se recoge de su etimología, finalmente sinónima de la palabra *estratega*. Las tradiciones de la Grecia temprana nos muestran una tradición formativa del pensamiento estratégico, en donde aun sin la presencia de un oponente los estrategas tienen por delante la tarea de perfeccionarse a sí mismos, para luego ir a tras la conquista de metas competitivas, cooperativas o conflictivas (en donde coincide con la escuela de oriente).

De tal forma Heródoto (484-425 a.C.) fue capaz de describir con bastante exactitud cómo pensaban y diseñaban las acciones de guerra quienes protagonizan sus nueve libros (Elaleph, 2006), a través de lecciones y acciones de destacados estrategas (Coutau-Bérgarie, 2011). En palabras del autor “no podemos estudiar la estrategia antigua sin conocer a Tucídides” (Coutau-Bérgarie, 2011: 126). En el caso de Tucídides en su “Historia de la guerra del Peloponeso” se muestran sin

ambigüedad como “la dimensión estratégica era perfectamente percibida” (Harris, 1985: 11).

Estos pensadores estratégicos militares han legado las historias de sus ingenios aplicados al campo de batalla (particularmente en la dimensión del conflicto) por lo que han sido, son y serán fuente de inspiración para numerosas generaciones de managers y directivos en cuanto a ideas, métodos y acciones. En Roma el tratado de recopilación de cuestiones militares “*De rei militari*” de Vegetius (386-388 d.C.), considerado por algunos como el autor militar más importantes que nos legó la antigüedad occidental (Tebib, 1988) o como quien “fundó la tradición occidental de los principios de la guerra” (Colson, 1999: 24).

A lo largo de la Edad Media y en buena parte de la Edad Moderna las referencias más relevantes a la estrategia en Occidente se tendieron a asociar al “arte de la guerra” (Freedman, 2015) y a los temas posteriormente relacionados con las alianzas, batallas, el uso de la fuerza y de las astucias militares y políticas (en el sentido incluso del “engaño” al oponente). En este sentido el concepto de estrategia comenzó a utilizarse en Europa a partir de las últimas décadas del siglo XVIII, cargando además en su concepción con un cierto “optimismo ilustrado según el cual la guerra –como el resto de las esferas de las cosas humanas– podía beneficiarse del uso de la razón” (Freedman, 2015, p.47).

Entre las variadas publicaciones que tratan los temas estratégicos en Occidente probablemente sea “*De la Guerra*” (*On War*) el que haya inspirado un mayor número de seguidores y aplicaciones que van desde el campo militar al empresarial. Este trabajo construido y publicado por el matrimonio prusiano de Marie y Carl von Clausewitz (Eftimova, 2016) tiene el galardón y reconocimiento de ser el más consistente e influyente trabajo del mundo occidental sobre de la estrategia aplicada a la guerra.

Consideremos que en ese período (etapa puramente militar de la estrategia) “los fines y los medios podían mezclarse en la mente del jefe militar (o estratega), quien era a un tiempo responsable tanto de la formulación como de la ejecución de

la estrategia” (Freedman, 2015: 122)., funciones que poco a poco se fueron separando y diferenciando (fines del siglo XIX), para más tarde especializarse y delegarse en los períodos en que la estrategia se difundió al campo de la política y desde allí al mundo organizacional.

Estas ideas, principios de estrategia y de estratagemas militares fueron llevadas al mundo civil, y desde la empresa fueron permeando en las academias desde inicios del siglo XX y comenzaron un auge durante su segunda mitad. Mintzberg (2012) informa que el inicio formal de esta bibliografía militar traspuesta al mundo de la empresa se remonta a mediados de los ‘60, no obstante otros autores lo sitúan incluso antes si se consideran “los visionarios trabajos de Joseph A. Schumpeter” (McCraw, 2007: 23) sobre estrategia, cambio y emprendimiento (Harvard, 1935), y particularmente sus aportes sistemáticos y bien documentados sobre la transferencia de ideas desde el campo militar al mundo de la estrategia y la innovación empresarial.

Si pudiéramos intentar un perfil general de la formación que se les imparte a los estrategas occidentales, debemos incluir una suma de aptitudes y habilidades que forman parte de los conocimientos basales o primarios y que se expresan en los ámbitos de dominios de conocimientos indicados por Mintzberg (2007), tales como:

- Liderazgo
- Análisis
- Relaciones
- Síntesis
- Escenarios y actores
- Pragmática
- Táctica
- Logística
- Estratagemas

Sobre esto conviene considerar que una de las brechas formativas en Occidente sería que “la dirección estratégica no se empieza a una edad temprana, como si hacen los jóvenes que trabajan de la mano de un maestro en el mundo oriental” (Boettinger, 1975: 4).

En los textos clásicos se llama *conocimientos superiores* (Greene, 2006) a la formación de los estrategas: aquellos que les ayudan a lograr una reputación de sabiduría estratégica que les permite ser reconocidos por sus pares y seguidores como primeros entre sus iguales. Destacan los siguientes elementos instructivos:

- i. Un profundo conocimiento del sentido humano de la realidad.
- ii. Un alto nivel de exigencia personal o perfeccionamiento.
- iii. Una mayor conexión con la sabiduría en la toma de decisiones.
- iv. Una clara habilidad para comunicar la estrategia.

De tal modo las tradiciones relatadas y propias de las escuelas de pensamiento estratégico nos legan un mayor acercamiento sobre el perfil formativo y humano que se espera de los estrategas occidentales tempranos, particularmente de los formados en la escuela griega temprana (Freedman, 2015). Un ciudadano *heleno* podía participar de las decisiones políticas de la asamblea y de las funciones sociales de mayor cuantía si contaba con su reconocimiento como *strategos* y una activa participación en las operaciones de guerra.

En efecto el estratega griego (*strategon* o general de ejército) participaba de las decisiones políticas de la guerra por una suma de capacidades que incluía sus condiciones físicas, su constatado dominio de la cultura y habilidades intelectivas, además de una sólida posición económica: la selección para los cargos no retribuidos, como los de los estrategas griegos, quedaba en manos de nobles provenientes de familiar acaudaladas y con tradición familiar de mando militar, quienes para su efectividad debía proveerse de implementos, lanzas y escudos para sí mismo y sus soldados.

Este es el caso de Pericles⁶ quien combina su labor de “estratega en jefe” con la función de primer hombre de Estado, delegando en una decena de estrategas escogidos las funciones de frontera, navíos, alimentación y hospitales, entre otros. Hasta fines del siglo V a.C. los estrategas de esta primera etapa tendían a no involucrarse en acciones directas y batallas, sus funciones primordiales suponen administrar correctamente los recursos, entregar información oportuna, apoyos materiales y humanos a los generales y sus tropas.

Mintzberg (2012) recuerda como en “La república”, Platón (427-347 a.C.) exponía a los líderes de la formación su visión sobre el estado político ideal, argumentando que era de la opinión que “empezar con una buena materia prima” era un factor crítico tal como la experiencia de entrenamiento y trabajo: sus candidatos a estrategas se verán sometidos a rigurosos estudios de aritmética y geometría, con una sana dosis de funcionariado público y de ejército, lo que iría acompañado por profundos estudios de filosofía. Conger (1992) explica a los cincuenta años “los candidatos de Platón estarían preparados para gobernar” (Conger, 1992: 38), no obstante Aristóteles diría que podía lograr lo que Platón proponía en 35 años en solo dos, basado en los méritos de su alumno Alejandro Magno (Van Velsor, McCauley & Ruderman, 2010).

El período heleno de los ciudadanos-guerreros se desarrolló luego del período clásico griego (Siglo V a.C.) y fue cuando se populariza la educación estratégicas: se difunde la figura de los “entrenadores” de estrategas que se trasladan de una ciudad a otra enseñando las artes del manejo de armas, tropas y condiciones del terreno.

Jenofonte (431-354 a.C.), discípulo de Sócrates y cronista militar explicó en el “Anábasis” (385 a.C. aprox.) como estos educadores y técnicos mercenarios de la guerra poco a poco comenzaron a establecerse e implementar academias para

⁶ Pericles (495 a.C.-429 a.C.) político, orador y aristócrata ateniense. Hijo de Jantipo y de Agaristé, sobrina del prestigioso legislador ateniense Clístenes, fue discípulo de Anaxágoras, Protágoras y Zenón.

enseñar tácticas, estratagemas, estrategias y exhortaciones de guerra. Jenofonte es considerado por los especialistas como “el primer autor en prolongar sus estudios históricos por una reflexión teórica, con predominancia táctica en su *Tratado de la Caballería*, con tonalidad netamente estratégica” (Coutau-Bérgarie, 2011: 147).

Gracias a las enseñanzas difundidas en este período se revaloriza la persuasión y alineación en el comando de las tropas, así como las estratagemas y las diversas formas de astucia aplicada al campo de batalla: a partir de Polibio (Grevia 200 - 118 a.C.) y de historiadores del siglo I a.C. el concepto de “*strategema* queda vinculado a las ideas de astucia y engaño, mientras que *strategika* se refiere al oficio del general” (Coutau-Bérgarie, 2011: 48). Este ha sido probablemente el momento de mayor desarrollo de las técnicas occidentales aplicadas al desarrollo de las artes militares en el período clásico (Siglos V al IV a. C.). Tal fue el desarrollo y sistematización de conocimientos de la época que un siglo más tarde la tarea de los estrategas habría tomado suficiente forma y fama como para ser exportada desde Grecia al mundo: particularmente buscados fueron los entrenadores de ejércitos y de artes estratégicas provenientes de Atenas.

El influjo de la escuela clásica se mantiene en Occidente hasta nuestros días, donde el término *estrategia* se hizo oficial en las enciclopedias europeas del siglo XIX, trasladándose desde el mundo militar al mundo de los negocios en 1810, cuando entra oficialmente al diccionario inglés. Pero no fue sino hasta inicios del siglo XX que se introdujo el vocablo en el mundo de las universidades y las nacientes *Business School's* americanas, como Wharton, Tuck, Northwestern y Harvard, donde se conocerían sus primeras aplicaciones empresariales (*Guía Elegir un MBA*, 2009).

Probablemente haya sido a partir del modelo típicamente historiográfico universitario como se comenzó a trabajar el tema de la formación estratégica en las Escuelas de Negocios y a través de los autores disponibles del mundo militar: iniciando en Occidente por De Jomini (1779-1869) y von Clausewitz (1780-1831), para luego avanzar en su influjo hacia la segunda mitad del Siglo XX de la mano de

autores transversales tales como Selznick (1957), Levitt (1960), Chandler (1962), Ansoff (1965), Shumpeter (1940), Andrews (1971) y otros contemporáneos, nacidos ya en el mundo del management como Mintzberg (1973), Porter (1979), Rumelt (1991), Ohmae (2004), Hamel y Prahalad (1994), y Pankaj Ghemawat (2004), entre otros.

Como constata Mintzberg (2012), en buena parte de la literatura estratégica que invadió el *management* del siglo XX anidaron numerosos vacíos epistemológicos a la hora de responder cuestiones esenciales para la formación estrategia, tales como la esencial pregunta respecto de ¿cómo se concibe o se formula? (una estrategia). Quizá en parte esto ha tenido que ver con la forma en que se enseñaron los cursos de estrategia y de planificación en las escuelas de negocios desde del siglo XX y que explotó a mediados de los '90 con el auge de los *Master of Business Administration* (MBA).

En el caso del MBA de Harvard, Porter (1979) habría influido más allá de lo aconsejable en el curso de “política de empresas” (estrategia) con un “texto de naturaleza notablemente reduccionista (*checklist* tras *checklist*)” (Mintzberg, 2004: 34, párr.3). El autor indica que siguiendo a la escuela de la administración y gestión científica de Taylor (1856-1915), la forma de enseñar estrategia de Porter involucraba *separar el pensar del hacer* “llevando a las Escuelas de Negocios a formar analistas, no estrategas” (Mintzberg, 1994: 34, párr.4).

En estas escuelas occidentales de pensamiento se ha puesto el énfasis en los procesos de planificación y en tal sentido se ha aceptado como correcta la consideración de la estrategia como un proceso planificado que es “intentado” y a la vez “emergente” (Mintzberg, 2009).

En tal sentido habrá coincidencia en la mayor parte de la literatura contemporánea sobre Management en que la planificación estratégica se entenderá como un concepto multidimensional que aporta un cierto sentido de propósito, unidad y dirección a las organizaciones, óptica desde la cual la estrategia se nos presenta como un modelo principalmente lineal que tiende a guiar la continuidad

de la organización a través del tiempo, con algunos inconvenientes para facilitar una eficiente *adaptación al cambio* (Wells, 2012) producto de la linealidad intrínseca de sus procesos.

2.1.5. Convergencias Formativas entre la escuela Oriental y Occidental

Iniciado el Siglo XXI se evidencian las búsquedas de intersecciones formativas y convergentes entre ambas escuelas de pensamiento, lo que favorece a las dos disciplinas de Ciencias Sociales en las que hemos situado esta investigación.

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje convergente que reúnen experiencias diversas, incluso aquellas que se creían separadas y hasta antagónicas como las de oriente y occidente, han demostrado según Wheeler (2016) aportes para la construcción de conocimientos globales, en la formación de profesionales que demuestran madurez, adaptabilidad y pensamiento independiente.

En tal sentido y siguiendo las enseñanzas originales, diremos que las y los estrategas deberán primero superar sus propias batallas interiores (deberán superar sus propios obstáculos en materia de conocimientos y habilidades), luego los de su actor mandatario (organización o empresa) y luego situarse en la posición para la que han sido designadas (os) y puestas (o) en nómina: superar a los oponentes, competencia o enemigos (en la escena y escenario considerados), o cooperar con quienes haga falta y sin importar su tamaño, velocidad o potenciales.

Esta es sin duda una tarea de gran atractivo y responsabilidad para los directivos del Siglo XXI, inmersos en escenarios que se definen como “abanicos de opciones” (Freedman, 2019: 33) tan variadas como plausibles y que requieren no solo una formación estratégica acabada, sino además convergente entre la formación de Oriente y Occidente para responder a los desafíos inmensos de un mundo sin fronteras electrónicas y de enormes fragilidades dinámicas.

Cabe preguntarse si los formadores de managers y directivos están realmente conscientes de la necesidad de una profunda y renovada enseñanza estratégica para quienes construyen, destruyen y reconstruyen continuamente la

realidad de las organizaciones y sus colaboradores, pues las empresas no responden a la realidad, sino a lo que las personas perciben que es la realidad: desde esta perspectiva, la realidad es vista como un sistema construido y dinámico, a partir de lo que los directivos son capaces de descodificar del entorno, para beneficio propio y de los demás, en complejas condiciones de incertidumbre de tiempo y espacio, como lo demuestra el contexto de los escenarios estratégicos de inicio del presente siglo.

Por esto y desde la perspectiva de la formación estratégica cobra relevancia la capacidad de liberación del potencial que los managers y comunicadores pueden aportar en el contexto-empresa: el principio de contemplación activa de la realidad, o idea de secuenciada que relaciona “escenario, análisis, creatividad, síntesis y comunicación” (Garrido, 2013: 46) es el que se correlaciona con la mejor calidad y predicción del entorno para los observadores (p.ej., los estrategas comunicacionales o los estrategas de mercados).

Estos desafíos, asumidos desde una posición formativa donde convergen las perspectivas orientales y occidentales de la estrategia, potencia las renovadas miradas educativas para los estrategas del Siglo XXI que se han adoptado en esta investigación. Esto implica no solo observar las obvias diferencias entre Oriente y Occidente, sino como la “convergencia ha jugado un rol en este proceso de encuentro entre el Este y el Oeste” (Kase, Slocum & Zhang, 2011b: 13).

Autores como Ching-Ning (1993) y Cleary (1994) nos llaman a no solo entender que hay opciones más amplias para pensar, sino a aprender cómo implementar ideas usando una lógica diferente y que interseca ambas escuelas de pensamiento buscando más beneficios cooperativos en nuestra economía global: “estudiar la profunda sabiduría de oriente -traduciendo estas teorías para uso práctico del día a día- para una vida mejor” (Ching-Ning, 1993: 29). Los autores agregan que “todos los gerentes, ya sean occidentales u orientales, pueden comenzar a identificar y aplicar el pensamiento inductivo y deductivo a las situaciones comerciales que enfrentan, y así llegar a nuevas soluciones estratégicas que

sintetizan lo mejor de ambos mundos” (Kase, Slocum & Zhang, 2011a: 60).

2.1.6. Aproximaciones conceptuales integradas

Si bien los antecedentes y registros históricos que hemos revisado nos muestran que los grandes estrategas han sido hombres y mujeres dotados de una especial capacidad de observación y anticipación, también hemos apuntado como los expertos (pedagogos y estrategas) indican que dichas competencias pueden ser desarrolladas y estimuladas a través de los adecuados conocimientos y habilidades ya descritos en este capítulo.

Es por eso que estas capacidades han sido consideradas competencias centrales por los expertos revisados, tanto para el reconocimiento de los escenarios de operaciones, como para la comprensión de los contextos estratégicos. Estas habilidades según Chia (2010) se verifican en quienes han sido formados apropiadamente escuelas orientales y occidentales diversas, y en distintos puntos del globo.

En este transitar en busca de puntos en común y ciertos acuerdos formativos de las escuelas de formación estratégica, aparecen algunas aproximaciones conceptuales y de miradas educativas que se van perfilando como zonas comunes; no obstante, en el propio estilo de cada educador y escuela hay luces sobre las coincidencias que resultan de utilidad para los fines de esta investigación.

Con el fin de ordenar las categorías y aproximaciones conceptuales integradas, así como para efectos de orden y claridad, hemos optado por usar las categorías propuestas por Vigotsky (Rieber y Robinson, 2014) agrupando los modelos y esquemas formativos a través de categorías centradas en el sujeto, de la siguiente manera:

a. Conocimiento Intrapersonal: este primer componente educativo integrado de los estrategas busca formarles para desarrollar un equilibrio en la tomas de decisiones que inicia en diversas escuelas en el plano de lo *intrapersonal*,

para que luego sea trasladado a las dimensiones de lo interpersonal, lo grupal y finalmente a lo organizacional en el caso regular de las empresas e instituciones.

Si consideramos que tanto la escuela griega como la China *recomiendan* iniciar la formación de los estrategas desde su equilibrio interior, tendremos un primer punto de acuerdo en lo formativo.

Por su parte, los conocimientos necesarios para sustentar las habilidades estratégicas asociadas al desarrollo intrapersonal de los estrategas, son descritas y expresadas en diversos trabajos y épocas, lo que nos lleva a sintetizarlas como:

- Capacidad de análisis (ayuda a la comprensión de la realidad en sus partes relevantes).
- Capacidad de elevación (ayuda a identificar tendencias en lo que se ha llamado en la literatura especializada como “la imagen de altura”).
- Visión amplia y capacidad de reconocer el potencial.
- Capacidad para ir más allá de las respuestas binarias.
- Condiciones para imputar el esfuerzo en la medida del objetivo (sin perfeccionismos)
- Capacidad de saber decidir cuándo es oportuno trabajar en equipo (siempre habrá momentos en que el equipo deba ser sólo espectador de las decisiones)
- Liderazgo más allá de la autoridad formal (los mejores ejercicios de liderazgo se dan trabajando codo a codo sobre el terreno)
- Condiciones de flexibilidad, apertura e innovación
- Coherencia ética en los actos y los mensajes
- Capacidad para minimizar riesgos y potenciar oportunidades
- Disposición para actuar por anticipación
- Capacidad para detentar una visión unificada e integradora de la realidad
- Claridad para decodificar información en forma precisa
- Capacidad de comunicación (transmitir motivaciones y objetivos ajustados para cada auditorio)

A los anteriores conocimientos transversales del perfil unificado para la formación estratégica, los expertos suman las llamadas “competencias convergentes” (Vigotsky, 1989) donde la formación estratégica se convierte en una “formación para la acción” (Freedman, 2015) o en “habilidades estratégicas para la vida práctica” (Greene, 2013). Estas *competencias convergentes* adoptan la forma de preceptos que se indican a continuación:

- I. *Producir e integrar información:* considera invertir una importante cantidad de tiempo y esfuerzo en pos del dominio de un cierto tema o área de interés; esto sumado a la capacidad de integrar holísticamente el conocimiento y tópicos de interés de cada estrategia, colabora en la producción de conocimiento e información enfocada en el área de especialidad.
- II. *Aprender en forma continua:* una mente abierta al estudio y aprendizaje continuado favorece la generación de nuevas asociaciones y relaciones para destrabar preconceptos. El estado de aprendizaje continuo permitirá observar relaciones de valor que completan la arquitectura de la idea que tengan en mente los directivos de Comunicación o de Management en este caso.
- III. *Tolerar el fracaso:* una mente ejercitada para aquilatar fracasos sin caer en el desánimo y buscar por el contrario las razones hasta resolver las dificultades para seguir adelante, es un ejercicio de equilibrio muy apropiado para mejorar la toma de decisiones estratégicas.
- IV. *Confiar en si mismo:* un estado de ánimo que aquilata una apropiada cuota de confianza en las propias creaciones intelectuales así como en sus impactos estratégicos, no solo para llevar adelante la propia tarea, sino además para insuflar

la suficiente confianza y adscripción a los objetivos y metas en los equipos de trabajo.

b. Conocimiento de la Organización o Actor: en jerga estratégica se le llama *actor* a la organización o empresa que es objeto del trabajo estratégico. Este componente educativo pone el acento en la búsqueda detallada de puntos débiles y fuertes de un organización o empresa, que por su apariencia de obvios no siempre son claramente perfilados y secuenciados. Se ha visto en diversas escuelas de pensamiento estratégico que es de ayuda para estos fines resolver las cuestiones tales como las condiciones que el *actor* da por continuas y permanentes, evaluando qué puede ocurrir si ellas desaparecen, e intentar comprender qué tan flexible es el *actor* en las dimensiones de infraestructura, personas y estrategia. Este tipo de reflexiones facilitan la mejora continua del modelo de futuro que ha sido diseñado para una organización, sin importar su tamaño, composición o industria.

c. Conocimiento de la escena: este componente educativo busca formar a los estrategas para el reconocimiento de los *actores* que articulan la escena junto al *actor* y reciben tanto influjo como el actor desde las condiciones de *escenario* en que se desempeñan. Si bien cada actor tiene condiciones e historia con las que carga en sus desempeños y el estratega debe estar bien formado para comprender como afectan esas condiciones a la *performance* del actor en cada *escena*. Cada organización expresa en forma sistémica sus cualidades, las que se muestran y activan con los movimientos del resto de actores que componen la escena: con cada movimiento se influye y se es influido. Los actores que componen la escena son potencialmente colaboradores, competidores o enemigos, pudiendo relacionarse entre sí en forma directa o indirecta.

d. Conocimiento del escenario: este componente busca dar a los estrategas una formación apropiada para el reconocimiento de las variables episódicas, coyunturales y tendenciales que componen el escenario o “teatro de operaciones” (Cláusewitz, 2001) y acercan al actor hacia una apropiada lectura de

las circunstancias del entorno o contexto en las que va a actuar. Como hemos visto antes las metodologías de *diseño de escenarios estratégicos S2S* (Van der Heijden, 2010), ponen el acento en la plausibilidad de las condiciones de futuro para las organizaciones y se concentran en las perspectivas de riqueza y valor, así como en las interacciones que dichas dimensiones tienen con el resto de los actores, y mejoran su profundidad y riqueza cuando convergen perspectivas y conocimientos de ambas escuelas de pensamiento estratégico.

2.1.7. Aproximaciones para una formación directiva integrada

Cuando hacemos referencia a un esquema educativo para profesionales y directivos que tenga una lógica formativa integrada, estamos aludiendo a una idea central para esta investigación: que los directivos formados para la administración de empresas y los directivos formados para la comunicación de esas empresas tienen las mismas necesidades formativas estratégicas, por lo que educarlos integradamente en los conocimientos estratégicos, para luego desarrollar en ellos unas habilidades estratégicas generales y específicas tiene sentido, no solo desde una perspectiva académica de transversalidad formativa, sino además para una mayor convergencia en los conocimientos críticos y aplicados que son propios del perfil requerido en la actualidad, tanto para los cargos directivos de los comunicadores (VMA Group, 2019), como para los cargos directivos de los managers (KPMG International, 2019).

Si consideramos que las escuelas de pensamiento estratégico son reflejos de una forma de pensar integradora de conocimientos en función de unos objetivos pedagógicos y formativos, comprenderemos que a la vez se trata de una toma de posición respecto de cómo se enseñan y transfieren estos conocimientos. Al hablar de una “escuela de pensamiento” estamos aludiendo a siglos de experiencia y de historia relatada tanto en forma oral, como transcritas en forma parcial, que en buena parte expresan su herencia en forma de tratados, relatos, preceptos y principios estratégicos.

Hemos visto como estos verdaderos manuales en algunos casos transitan desde la profundidad de la filosofía que les acoge, como en otros se expresan a partir de la experiencia prácticas y casuísticas, normalmente referida en sus inicios al campo de batalla, como recientemente a los asuntos del mercado global.

Como hemos visto hoy contamos con diversas formas documentadas y sistematizadas que nos facilitan los procesos de comparación de las visiones formativas orientales (apartado 2.1.3) y occidentales (apartado 2.1.4) para comprender tanto sus posibilidades de convergencia como sus tradiciones formativas. Desde tal perspectiva estaríamos ahora en una mejor posición historiográfica y comparativa, la que nos permite no solo acceder al beneficio de las herramientas de comparación bibliográficas, sino además beneficiarnos de los estados de contracción electrónica del planeta y de una mayor interculturalidad, fenómenos que favorecen a su vez una mayor convergencia formativa y una mayor integración conceptual.

En este sentido y según Arias (2015), los directivos no solo necesitan converger en sus conocimientos, sino además necesitan desarrollar la habilidad de ver más allá de lo que tradicionalmente se acostumbra, lo que resulta hoy mucho más exigente en cuanto a la cantidad y calidad de sus decisiones así como “respecto de un conjunto de competencias más desarrolladas y robustas que las tradicionales” (Arias, 2015: 122), y que tienen que ver con las denominadas competencias integrales, las que de acuerdo con Rodríguez (2008), implican un cambio en lo que hasta ahora ha significado ser directivo o gerente.

En la actualidad el medio empresarial exige que los directivos desarrollen competencias *integrales* que les permitan agregar valor a los procesos organizacionales, las cuales se pueden relacionar con tres aspectos básicos del modelo de desempeño:

- El saber: conocimientos técnicos y de gestión.
- El saber hacer: habilidades innatas o fruto de la experiencia y del aprendizaje.

- El ser: aptitudes personales, actitudes, comportamiento, personalidad y valores (Del Pozo, 2012).

Estas competencias serían fundamentales para el ejercicio futuro y por tanto es fundamental repensar la formación estratégica considerando los cambios que impone la globalización para los patrones formativos, yendo más allá de “la mentalización de los ejecutivos con una globalización estandarizada y centralizada” (Ghemawat, 2007: 133, párr.4).

Las influencias de tipo históricas que inspiran los conocimientos y formación de los estrategas pueden ser caracterizadas en la actualidad, como los modos que hemos adoptado para *formar* a las directivas y directivos en el Siglo XXI. Sobre este punto Mintzberg (2013) nos presenta un esquema integrado “para localizar los diversos componentes de la formación y el desarrollo directivo, así como los diversos actores que secuencian dicha formación en la actualidad” (Mintzberg, 2013: 47).

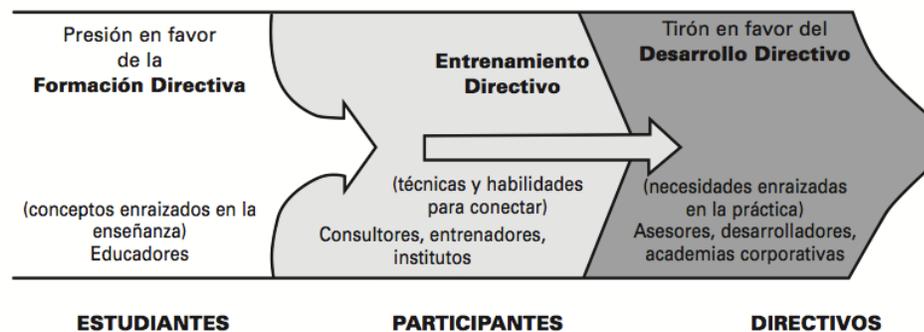


Figura 5: Esquema de formación directiva (basado en Mintzberg, 2012)

En efecto, a partir de la fuerte presencia formativa de las Business School’s en el mundo entero aparecieron las presiones en favor de la formación directiva (tanto en *Executive Education* como en *Masters*), que ofrecieron modelos teóricos y prácticos en favor de la difusión de la formación estratégica (Mintzberg, 2004). En algunos casos marcaron una cierta identidad y especialidad en ciertas escuelas en cuanto al management en general y sobre la estrategia en particular.

En algunos casos este panorama formativo genérico y masificado pudo llevar a que algunas disciplinas transversales y fundamentales como la ética o la estrategia pudieran resultar debilitadas, en circunstancias en que la formación de los CEO y los CCO ha sufrido un “impacto negativo en su evaluación respecto de sus capacidades para la construcción positiva para las sociedades modernas” (Melé y González, 2015), incidiendo en una menor calidad de “conocimientos que son un factor clave de la competitividad” (Duque y Royuela, 2005: 16).

Contrariamente a lo que Mintzberg (2012) denomina el *impulso al desarrollo directivo* (figura 2.1) el llamado “entrenamiento ejecutivo” es un perfeccionamiento que capacita en cuestiones específicas a los directivos y que normalmente es ofrecido por capacitadores independientes (de cierta experiencia en la industria de la cual se trate), y por instituciones de perfeccionamiento, algunas universidades y escuelas de negocios.

Esto resulta por momentos en cursos de consultoría orientados por conocimientos tácticos, vocacionales y muchas veces poco académicos (Wood, D., 2000), no obstante los autores señalan que en los casos en que la formación converge entre una teoría y práctica de la calidad, los efectos son muy beneficiosos tanto para los estudiantes como para las organizaciones que les acogen.

Si bien sabemos que “nadie empieza desde la nada”, es decir, que las y los nuevos directivos siguen de un modo u otro ciertos patrones y modelos de conductas aprendidas a partir del comportamientos y modos de hacer de otros directivos (similar al caso del modelo de *mentoría* para los docentes universitarios), esto no nos asegura buenos aprendices (o que hayan hecho bien la tarea de seguir y mejorar las formas de sus mentoras o mentores), como tampoco nos asegura que sus modelos sean los apropiados (buenos estrategias, por ejemplo).

Para Watkins (2005) las empresas necesitan formar a sus directivas y directivos, especialmente desde el punto de estratégico. En la misma línea Olson y Simerson (2013) señalan que “el pensamiento estratégico, al igual que otras

habilidades, se puede enseñar y mejorar con el entrenamiento” (Olson, y Simerson, 2013: 73).

Como contrapunto, Mintzberg (2009) nos recuerda que las grandes empresas japonesas nunca han confiado en programas de titulación externa para preparar a sus directivos en cuestiones directivas o estratégicas. Esas empresas han creado sus propios programas de desarrollo directivo, que son de hecho muy similares a la perspectiva de Okazaki-Ward (2011) respecto de la formación directiva en el lugar de trabajo. La escuela japonesa ha puesto en su mayoría el acento en la formación para los “períodos intermedios” de las carreras profesionales (una especie de “plan de carrera” occidental, pero de largo aliento. Con posibilidad de ascensos muy graduales (dependiendo del cargo de entre diez a quince años), se les entrena tanto en la *mentalidad de principiante*, como en la capacidad para *detectar problemas* y soluciones “como jugadores de un escenario global” (Ohmae, 2014: 6).

2.2. Hacia una formación directiva convergente en el siglo XXI

La formación de quienes toman decisiones que afectan la dirección o el futuro de las organizaciones, es decir, la formación para comprender y diseñar el futuro conforme a los pragmáticos intereses de las organizaciones en función de un necesario sustento y necesidad de balance social, requiere de directivos bien formados en el campo de la estrategia. Como hemos venido señalando, esta es una necesidad transversal para quienes aspiran a dirigir empresas, o a dirigir sus comunicaciones, aspiraciones que tocan a muchas disciplinas que requieren de profesionales con conocimientos y habilidades suficientes para comprender un futuro que no es lineal y que en el mejor de los casos puede ser modificado para el bienestar común y de la sociedad.

Como hemos indicado antes, los conceptos de futuro y anticipación se relacionan profundamente con la idea de inteligencia. Recordemos que para Kurtzweil (2012) tanto la razón para el desarrollo de nuestro *neocortex*, como la razón para el desarrollo de nuestra humana inteligencia es la de anticipar el futuro.

En la misma línea indica que hacer predicciones respecto de lo que va a pasar en el futuro tomando como base el pasado, es fundamental considerar que “en un mundo inundado de información irrelevante, la claridad es poder” (Harari, 2018: 11) es propio de nuestra herencia antropológica y la explicación de cómo nos hemos adaptado como especie. No obstante Kurtzweil (2012) complementa esta idea cuando indica que en general las personas tienden a cometer el error de suponer que los eventos ocurrirán de modo lineal, porque de tal modo han ocurrido antes: se cree que todo sucederá al mismo ritmo y patrón general de acontecimientos que ha venido ocurriendo. Esta lectura de la realidad y sus eventos tiende a producir estados rutinarios que se codifican a nivel perceptual y se reitera en los sujetos a nivel neuronal y conductual. Este es el esquema de pensamiento y toma de decisión que sostiene el equilibrio dinámico en los sistemas sociales, y es justamente el esquema que deben superar los líderes y profesionales que aspiran a dirigir con sentido estratégico tanto la gestión como las comunicaciones en el mundo organizacional.

Por esta razón, en los procesos formativos enfocados y de *coaching* directivo se estimula la búsquedas de *insights* o expresiones de ideas transformadoras que superen las clásicas secuencias o patrones establecidos en los modelos de negocios y en las dimensiones sociales. Parte de la alquimia transformadora de las formas de pensar y los programas de *mindsets* para directivos mejoran cuando los objetos del perfeccionamiento tienen no solo el conocimiento de las industrias o mercados en los que operan, sino además una adecuada experiencia. Sobre esto se plantea que si bien la capacidad de resolución directiva y estratégica puede verse incrementada con los años y la experiencia, una correcta educación directiva puede hacerla crecer más rápidamente (Duggan, 2007), idea que se refuerza cuando los autores explican que “el pensamiento de negocios comienza siempre con ideas asumidas” (Stern y Deimler, 2006: 113), pero las mejoras son siempre aprendidas.

De tal modo podemos acelerar la formación práctica de los estrategas llevándolos a reconocer algunos *patrones* de comportamiento estratégico

(Krippendorff, 2003) o estimulando el uso de ciertos códigos de respuesta o métodos que ofrecen elementos para identificar tendencias. Estas enseñanzas estratégicas sin duda pueden ser estimuladas y ejercitadas para que los aspirantes a estrategias puedan desbloquear sus competencias o habilidades potenciales, mejorando aun más sus posibilidades cuando los directivos y estrategas naturales (formados en el hacer de la vida diaria), optan por una educación estratégica articulada en un programa formativo que les ayude a mejorar sus competencias y habilidades para el pensar estratégico.

Para Sengue, et.al. (2004) estas capacidades innatas o de *tacit knowledge* son demostradas por directivos que con habilidades tácticas y estratégicas connaturales pueden solucionar problemas complejos y cotidianos para sus negocios e industrias, normalmente a partir de una gran experiencia concreta y real conocimiento de los procedimientos operativos. Este tipo de profesionales con experiencia, conocimientos de sus negocios y necesidades de supervivencia y adaptación continua, son a los que se refiere Ohmae (2014) cuando describe un tipo de líder-empresario que posee una bien desarrollada mente estratégica en condiciones naturales. El autor identifica a estos profesionales como personas de gran agudeza y perspicacia, elementos que los distinguen del directivo promedio. Estas capacidades creativas se reiteran en los perfiles de quienes tanto en el mundo de la estrategia como de las empresas en general, son capaces de adaptar y cambiar a tiempo (incluso por adelantado) sus planes y acciones. Este elemento formativo complejo forma parte de las habilidades transversales que debe incluir un currículo especializado en la formación de estrategias.

2.2.1 Categorías y análisis bibliográfico

Al revisar las ideas de los diversos tratadistas y autores parece haber coincidencia tanto en el mundo de los negocios como en el campo militar respecto de la importancia de contar con estrategias experimentados y probados en el mundo real, para diseñar y comandar las operaciones. Es el valor que la con que la

experiencia nutre a la *toma de decisiones*. Parece natural que la implementación de una estrategia requiera de directivos que conozcan en detalle la realidad en la que se desempeñarán en el futuro, asumiendo riesgos controlados que deriven en una efectiva toma de decisiones.

Si bien la decisión no siempre tiene su expresión en término de magnitudes absolutas, pues tanto actuar como no actuar pueden implicar acciones decisivas o expresiones de decisión en el mundo estratégico, el hecho de accionar o no aquellas decisiones que son más irreversibles, implican mayor compromiso, recursos y tienen mayor impacto en el tiempo nos pone en la esfera de las decisiones estratégicas.

La toma de decisiones estratégicas pende de la capacidad de pensar en torno a un objetivo central considerando los vectores de riesgo, dependencia, incertidumbre, coste-impacto, tiempo y reversibilidad que ella requiera o comprometa. Para ello los diversos tratadistas y autores han dejado una cierta huella que muestra una toma de posición respecto de sus cosmovisión y pensamiento estratégico.

A partir de la revisión bibliográfica conducida para esta parte de la investigación indicaremos a continuación las categorías reflexivas que describen las fuerzas que intervienen en la toma de decisiones directivas, a partir del ejercicio intelectual del pensar estratégico descritas y sistematizadas por parte de las distintas fuentes y autores, para lo que les hemos asignado una correspondencia cronológica.

Según se trate, hemos adscrito a los autores y tratadistas a los tres *períodos estratégicos* propuestos por las categorías cronológicas de la estrategia de Freedman (2015), denominadas (A) Militar, (B) Político y (C) Empresarial. Al mismo tiempo, se ha incluido solo a autores de los que se cuenta con registros literarios disponibles para ser consultados física o electrónicamente a través de fuentes confiables.

Período	Autores / Tratadistas*	Categorías					
		Insight	Formulación	Decisión	Flexibilidad	Planeación	Implementación
Estratégico	*se ha incluido como referencia contextual el lugar de nacimiento y período o años en que se ha datado la vida del autor.						
(A) Militar	T'ai Kung (s.XI a.C. aprox.)	X		X	X		
	Sun Tzú (dinastía Wei, s. IV a.C.)	X	X	X	X	X	X
	Wang Li (557-532, s. IV a.C.)	X		X		X	X
	Sun Bin (dinastía Wei, s. IV a.C. aprox.)		X	X		X	X
	Shang Yang (China temprana 390-388 a.C.)	X		X		X	
	Wei Liao Tzú (China temprana 370-319 a.C.)	X			X		X
	Ssú-ma Ch'ien (145-86 a.C.)	X		X	X		
	Vegetius (386-388 d.C.)			X		X	X
	Daidoji Yuzan (Japón, Siglo XVI)	X		X		X	
	Von Clausewitz, Carl (Prusia, 1780-1831)	X		X		X	X
	Miyamoto Musashi (Japón 1584-1645)	X	X	X	X	X	

Figura 6: Comparativo de los autores de estrategia militar con mayor cita/referencia histórica, y su posición respecto a los conocimientos relevantes para el ejercicio estratégico (período estratégico militar).

Período	Autores / Tratadistas*	Categorías					
		Insight	Formulación	Decisión	Flexibilidad	Planeación	Implementación
Estratégico	*se ha incluido como referencia contextual el lugar de nacimiento y período o años en que se ha datado la vida del autor.						
(B) Político	Heródoto (484-425 a.C)	X		X			
	Chanakya Kautilya (India, 321-300 a.C.)	X	X	X		X	X
	Tucídides (Tracia, 460-396 a.C.)			X		X	
	Polibio (Grevia 200 - 118 a.C.)			X		X	
	Machiavelli, Nicolás (Florencia 1469 -1527)			X		X	X
	De Jomini, Antonine (Suiza 1779 - Bruselas 1869)			X		X	X
	Yamamoto Tsunetomo (Japón 1659-1719)	X	X	X	X	X	
	Yukio Mishima (1925-1970)	X				X	

Figura 7: Comparativo de los autores de estrategia política con mayor cita/referencia histórica, y su posición respecto a los conocimientos relevantes para el ejercicio estratégico (período estratégico político).

		Categorías					
Período	Autores / Tratadistas*	Insight	Formulación	Decisión	Flexibilidad	Planeación	Implementación
Estratégico	*se ha incluido como referencia contextual el lugar de nacimiento y período o años en que se ha datado la vida del autor.						
(C)Empresarial	Joseph A. Schumpeter (Moravia 1883 - Salsbury 1950)	X		X			
	Selznick, Philip (California 1919-2010)	X	X	X		X	X
	Theodore Levitt (Boston 1925-2006)			X		X	
	Alfred Chandler (Boston 1918-2007)			X		X	
	Igor Ansoff (Vladivostock 1918- California 2002)			X		X	
	Keneth Andrews (Connecticut 1916 - Durham 2005)			X		X	X
	Henry Mintzberg (Montreal 1939)			X		X	X
	Michael Porter (Detroit, 1947)	X	X	X	X	X	
	Richard Rumelt (Boston 1942)	X				X	
	Kenichi Ohmae (Kitakyushu, 1943)	X		X	X		X
	Coimbatore Krishnarao Prahalad (Michigan 1941 - 2010)		X	X		X	X
	Gary Hammel (Chicago, 1954)		X	X		X	X
	Pankaj Ghemawat (India, 1959)			X	X	X	X

Figura 8: Comparativo de los autores de estrategia empresarial con mayor cita/referencia histórica, y su posición respecto a los conocimientos relevantes para el ejercicio estratégico (período estratégico empresarial).

Las categorías levantadas y presentadas en las figuras precedentes (6, 7 y 8) han sido construidas a partir del análisis de los artículos y libros seleccionados de los autores revisados en esta investigación. La revisión se construyó a partir del importante número de citas y referencia que ellos recogen en la literatura especializada, tanto la dedicada a la estrategia en general, como asimismo en la literatura estratégica vinculada a la Comunicación (la Publicidad y el Marketing incluidas en esta categoría de modo subsidiario) y al Management (el detalle pormenorizado de los autores y referencias se presenta en los apartados finales de las bibliografías de esta tesis doctoral).

En un primer paso ordenamos a los autores y tratadistas conforme al esquema Freedman (2015) articulando sus aportes en los ejes de las dimensiones militar, política y empresarial, adicionando como referencia contextual el lugar de nacimiento y período o años en que las biografías datan la vida de cada autor; este elemento se agregó con la intención de situar una referencia contextual y cronológica de la cosmovisión de los tratadistas y autores.

A continuación se les catalogó a partir de la posición que cada uno adopta respecto de los conocimientos que relevan y recomiendan para el ejercicio estratégico, de acuerdo a lo cual se les asignó una posición cronológica y una marca en el cuadrante de las categorías levantadas. Tomados los tres períodos relatados por la estrategia y ya expuestos en los puntos previos del Marco Teórico, desde la China temprana hasta la actualidad, se nos ofrece un panorama de las categorías formativas más recurridas y recomendadas por los autores, y tratadistas seleccionados que describimos ahora en detalle:

- a) *Insight*: se puede explicar como una categoría formativa que busca desatar la necesidad de impulsar un tipo de heurística estratégica que va desde el

universo de lo inmaterial (el diseño o modelo pensado) hacia el universo de lo material y tangible (la acción estratégica). El *insight* es descrito, por ejemplo, como aquella energía que surge en la crisis y genera creación, disrupción, innovación y nuevas opciones que llevan a las organizaciones más allá del punto de situación en que se encuentran.

- b) *Formulación*: los autores y tratadistas indexados en esta categoría formativa se vinculan con este concepto a partir de sus preferencias por aquello que permita sintetizar unas ideas de futuro con expresiones claras y que describan, expliquen y predigan estados de futuro deseados por la organización de la que se trate. Los autores seleccionados coinciden en que en este proceso de clarificación de hacia dónde se dirige la organización les permite evaluar dónde deberían estar en el futuro. Se coincide en que la definición o formulación (también llamada diseño en algunos casos) sería una idea compleja, pero expresada en forma clara, sintética y precisa, tiende a canalizar en forma eficiente los recursos organizacionales.
- c) *Decisión*: los autores explican y coinciden en esta acción como la detonante central que gatilla la puesta en marcha de la ejecución estratégica y de lo planificado, operando a partir de “resoluciones” y convicciones que detonan las acciones estratégicas, tácticas y operativas.
- d) *Flexibilidad*: si bien los mayores exponentes de esta categoría se ubicaron en la escuela oriental, se podría decir que la coincidencia respecto de su uso es la que atraviesa mayormente a los tres períodos históricos que hemos caracterizado. Si bien se le asocia recientemente (segunda mitad del Siglo XX) y de modo explícito con la conformación de equipos directivos heterogéneos y diversos, también se insiste en que ello aumenta la creatividad y la flexibilidad adaptativa en los equipos directivos.

- e) *Planeación*: los autores y tratadistas que se decantan por la planificación se tienden a centrar en un proceso que normalmente es documentado en forma lineal, intentando asegurar y controlar una cierta permanencia en el tiempo de la solución prevista. En general se hace notar que si bien siempre está la dificultad de evaluar su éxito en la medida que desarrolla y ejecuta el plan, se hace evidente su necesidad como medida de orden. Si bien las definiciones más recurrentes de estrategia en el Management evidencian sus sesgos empresariales, sus escuelas de pensamiento tienden a coincidir en la mirada de la estrategia como un plan o pauta que integra objetivos o políticas, en una secuencia ordenada de acciones coherentes entre si (Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 2003). Esta dimensión de la estrategia como una idea expresada en una pauta que nos guía hacia un futuro ya se vislumbra en von Clausewitz (2001). De esto se puede colegir que en la mirada del autor a nivel táctico hay un predominio del pensamiento algorítmico que combina posibilidades y elementos cuantitativos (cantidad de armamento, aviones, etcétera) con posibilidades cualitativas (adiestramiento, moral de las tropas, etcétera) en la dimensión de lo posible, mientras las ideas estratégicas tienden más allá de las posibilidades y exacerbando el potencial.
- f) *Implementación*: los autores y tratadistas asociados con esta categoría se tienden a enfocar en los efectos y diferencias entre las intenciones y los resultados obtenidos. En especial en la dimensión de estudio de la estrategia para la guerra, la planificación se explica en una búsqueda de control, lo que se hace más explícito en los autores de la estrategia para la dimensión empresarial, ejecución así como en la idea de las disminuciones en las brechas diseño-ejecución a través de la más reciente incorporación de los indicadores de desempeño.

A partir de esta revisión de tratadistas y autores emergen elementos comunes entre las posiciones y definiciones de conceptos estratégicos explicitados en sus trabajos, tomando en consideración que no todos los autores y tratadistas seleccionados intentan necesariamente explicar, conceptualizar o definir lo que entienden por “estrategia” en sus trabajos. Entre las coincidencias encontradas en las visiones y definiciones de los componentes operativos, tácticos y estratégicos de los tratadistas y autores que hemos seleccionado aparecen categorías e ideas comunes, y entre las que ocupan las tres primeras coincidencias conceptuales se han podido encontrar cruces y acuerdos que se explican del modo siguiente:

1. *Decisión*: esta idea impulsa un avanzar a las decisiones en el que se escoge y se opta por ciertos caminos o secuencias de acción actuales y futuras (dejando explícitamente a otras opciones fuera del espacio decisional).
2. *Planeación*: es la idea de patrón o secuencia que busca dar coherencia a todos los niveles de acción en un cierto tiempo-espacio, tendiendo a aglomerar y consolidar los esfuerzos de modo integrado y lineal.
3. *Insight*: se repite como propio de la dimensión estratégica el pensar con claridad en la profundidad del problema, para luego proyectar las soluciones y anticipar sus consecuencias.

Adicionalmente se ha visto en esta revisión bibliográfica que los autores coinciden en las perspectivas que los llevan al cruce de categorías conceptuales similares, lo que provoca coincidencias con las perspectivas que sitúan a la estrategia como parte de un *proceso de atenta adaptación continua al entorno* que Mintzberg, Ahlstrand y Lampel (2003) y otros describen como la “estrategia emergente”.

Esta perspectiva puede ser considerada como propia de un sistema abierto y en busca de su natural estado de equilibrio dinámico, que ya era descrito por Wiener (2019), von Neumann y Morgenstern (1944), Bertalanffy (1989) o Varela y Maturana

(1992), no obstante, adaptación continua y emergente no es un sinónimo de cambio constante de rumbo estratégico. También hay coincidencias en que la estrategia en el ámbito de la empresa busca mantener una línea de valor continuo para el logro de los objetivos centrales para que no se desnaturalice. En general los autores coinciden en que los objetivos deben ser definidos para el largo plazo (y lo que ello signifique en cada industria), ya que se teme que al cambiar continuamente no cristalice en un resultado concreto.

En tal sentido los tratadistas y autores coinciden en que las variaciones de los lineamientos estratégicos son necesarias y posibles de ejecutar a partir de cambios radicales ocurridos tanto en el espacio transaccional (idea de escenarios estratégicos), en el *core business* o en el objetivo central de comunicaciones, deberán evaluarse en función del potencial de desorientación y difusión de recursos que ello provoca en los ambientes organizacionales. Se desliza un acuerdo en que el proceso sistemático de pensar en forma anticipatoria y pragmática (pensamiento estratégico) es tan esencial como la comunicación de la estrategia para las organizaciones.

En este sentido los tratadistas y autores de la estrategia general y aplicada de los tres períodos identificados más arriba, tienden a entender la planificación como un *patrón* que facilita la implementación de una visión de mayor plazo para los proyectos organizacionales; además le asocian un efecto *facilitador* para el desarrollo de proyectos ambiciosos; que facilita la identificación de *incertidumbres claves* y bases para un *mayor control*; que permite evaluar con mayor realismo las *condiciones* de las tareas de hoy y su *potencial* para el mañana; que permite equilibrar de mejor forma la relación entre crecimiento e innovación con las condiciones de *operación en el tiempo*; y que permite *planificar acciones* coherentes con la visión y la misión definidas.

Es importante destacar como frente a estas características ideales de planificación, también se explica que el pensamiento estratégico tiende a potenciar una función de análisis de grandes variables o los componentes propios del análisis

de escenarios estratégicos, desagregando los elementos en base a su potencial y plausibilidad, para comprenderlos mejor. Esta mirada en perspectiva buscaría elevar a los directivos o estrategias por encima de los fenómenos cotidianos, para permitirles dimensionar la totalidad de las relaciones y potenciales en el contexto en que operan o esperan operar.

Asimismo, hemos podido observar como la estrategia no siempre es explicada como una doctrina lineal y mecánica propia de la planificación estratégica, sino dimensionada con amplitud como un modelo, método y forma de pensar que descodifica, analiza, crea, sintetiza y comunica posibilidades para un mejor estado futuro. En esta línea algunos autores del período “Empresarial” (C) como Prahalad y Ramaswamy (2004) definieron la planificación estratégica como un *formato de relleno*, definiendo al pensamiento estratégico como su ADN y lo que permite el *diseño de la arquitectura estratégica*. Los autores pusieron el acento en la creatividad, exploración y comprensión de las potencialidades que posibilita su proceso meta-cognitivo en el diseño estratégico. En la misma línea Mintzberg (2009) apunta que pensamiento estratégico no es una nomenclatura alternativa para poner todo lo que cae bajo el paraguas de la gestión estratégica, sino una *vía de pensamiento particular* para lo que describe características claramente diferenciables.

Adicionalmente los autores (A, B y C) tienden a señalar que quienes dirigen están obligados a realiza unas evaluaciones activas y acabadas de los escenarios y contextos en los que operan sus organizaciones actualmente, así como donde esperan operar en el futuro, y aclaran que estas evaluaciones mejoran en calidad proporcional a la estabilidad, predictibilidad o experiencias que quienes dirigen tengan en relación a lo que denominan “medio”, “teatro de operaciones” o “escenario”. Respecto del valor que tiene el contar con *inputs* de calidad y profundidad para análisis de escenarios en contextos estratégicos, existen importantes coincidencias entre Ohmae, Mintzberg y Van der Heijden, todos autores catalogados en la dimensión de la estrategia Empresarial (C) y además contemporáneos.

El efecto que los formadores tienen sobre sus estudiantes es significativo puesto que dentro del proceso estratégico se ha señalado que las condiciones propias de los directivos (conocimiento, habilidades y experiencias) son las que explican la parte relevante del éxito estratégico en la toma de decisiones (por sobre el peso relativo de las condiciones externas o incluso del escenario). Sobre esto Wernerfelt (2004) señaló que “las diferencias en las rentabilidades de las empresas se derivan tanto de sus activos y como de las capacidades de sus directivos” (p.176). Para los autores, el peso relativo de quienes definen los diseños estratégicos de las organizaciones, a partir de sus capacidades para leer la información relevante en el flujo presente y proyectarla en el futuro (idea de “insights” con un 56% de representación en la posición del total de los autores revisados), es realmente significativo.

Asimismo en la revisión bibliográfica hemos podido constatar una tendencia e interés por una mayor formación de los directivos en temas de (a) escenarios, (b) pensamiento estratégico y (c) liderazgo estratégico, lo que podría estar relacionado con que se haya comenzado a comprender que habilidades y competencias (pensamiento estratégico) anteceden a los conocimientos.

Adicionalmente las ideas que perseguimos en esta investigación sobre la reducción de las brechas formativas se han ido reiterando en los trabajos más recientes de los autores de la estrategia “Empresarial” (C), a partir de las señales de falta de una débil formación estratégica (y ética) que se ha dejado ver en el mundo empresarial, público y corporativo durante las crisis financieras globales de fines del siglo XX y de la primera década del Siglo XXI (Smithers, 2019). Sobre esto apunta Mintzberg (2015) cuando indica que no solo se debe enseñar a pensar en forma pragmática en el futuro, sino además en forma balanceada: entre la perspectiva humana y ética en la toma de decisiones estratégicas.

Estas confluencia de orientaciones vendrían a confirmar la naturalidad con que debiese ser potenciada una formación aplicada y convergente entre las dos disciplinas de Ciencias Sociales en que se enfoca esta investigación. Nos

proponemos investigar sus implicancias en los conceptos y esquemas formativos que se dan en las prácticas pedagógicas que inciden en como piensan y actúan quienes se forman como directivos con énfasis en estrategia en ambas disciplinas, a través del trabajo de terreno que será presentado en el capítulo siguiente.

2.3. Conclusiones preliminares

El trabajo realizado hasta ahora nos ofrece ideas, aproximaciones y reflexiones a partir de estudios, aportes prácticos y bibliografía que nos acercan cumplir con el objetivo inicial. Hasta ahora esta investigación nos ha llevado a recopilar antecedentes relevantes para describir escuelas, modelos teóricos y conceptuales propios de la formación estratégica oriental y occidental, como así mismo para comprender mejor las brechas en los epistemes que inciden en la formación estratégica entre la Dirección de Empresas y la Dirección de Comunicación.

Una vez estudiados los antecedentes y la información accesible hemos extraído algunas conclusiones preliminares sobre la actual situación de la formación estratégica integrada en las dimensiones teóricas y prácticas tanto para la Dirección de Empresas como para la Comunicación.

Del mismo modo hemos levantado antecedentes que nos hacen pensar que una renovada práctica reflexiva y los cierres de las brechas formativas para la estrategia contribuirán a que los estudiantes y profesionales de las disciplinas foco de esta investigación, puedan mejorar sus conocimientos teórico-prácticos sobre estas disciplinas de toma de decisiones de futuro, capacitándoles para resolver problemas sistémicos y convergentes en el ejercicio práctico de sus futuras profesiones, desde una perspectiva estratégica.

Estas conclusiones preliminares tienen un carácter diagnóstico, aun cuando se han dejado entrever tendencias en algunas posiciones teóricas y prácticas recomendadas por los trabajos seleccionados de prestigiados autores e investigadores, lo que ha supuesto a la vez una posición que va más allá del ejercicio

descriptivo. A continuación presentamos las conclusiones preliminares a las que nos ha llevado esta etapa de investigación:

1. El estudio comparado de los autores seleccionados nos muestra que es razonable ahondar en la búsqueda de convergencias formativas y prácticas de la estrategia en las perspectivas de las disciplinas de Comunicación y Management, toda vez que se advierten unas brechas teórico-prácticas que serían comunes en la estrategia de la formación y el desempeño directivos.
2. En lo referente a la situación de la docencia para directivos se evidencia una inquietud entre los autores seleccionados por una cierta falta de modelos de sustentación teórico-práctica consensuados en función de la situación de la enseñanza-aprendizaje de la estrategia a nivel directivo (lo que la vuelve una preocupación transversal para ambas disciplinas en estudio, esto es la Comunicación y el Management).
3. Se ha visto que ante la falta de un cierto consenso en la formación de competencias o habilidades estratégicas a nivel directivo y profesional, la idea de contrastar a través de las opiniones de expertos y docentes las posibilidades que una perspectiva convergente aportaría al desarrollo de estos conocimientos, para su enseñanza y para el desarrollo de las suficientes habilidades estratégicas en los profesionales de la Comunicación y del Management constituye una oportunidad de enriquecimiento humano y social, tanto por el beneficio que tendría para un mejor desempeño de los directivos de ambas disciplinas, como por el impacto social que están llamadas a tener sus acciones a través del amplificador que suponen sus actividades en las empresas y organizaciones en general. Reforzamos que el comprender cómo afectaría una mejor interacción y convergencia entre estas disciplinas de las Ciencias Sociales a través del eje estratégico, será beneficioso para el mejor desempeño de los profesionales de la Comunicación y el Management en el mundo organizacional del siglo XXI.
4. En la experiencia de docentes y profesionales se observa una reiterada

heterogeneidad en las bases formativas y de conocimientos que se suponen sobre la enseñanza estratégica, lo que no parece ir de la mano de una parte con el valor que se le supone a esta disciplina y de otra, a su tradición milenaria. Esta revisión bibliográfica ha reforzado la posibilidad de constatar brechas o fallos en el uso de los paradigmas de formación centrados en el desarrollo de habilidades, tan propios del Siglo XXI y tan en falta en la formación estratégica occidental contemporánea. Aparentemente unos acuerdos mínimos para una formación estratégica basada en habilidades y competencias sería de gran beneficio para los profesionales que toman decisiones de altura directiva en Comunicación y Management.

5. A partir de las orientaciones extraídas de los trabajos revisados se concluye que una convergencia en la dimensión formativa de la estrategia supondría mejoras, posibilidades y beneficios para la formación de directivos de Management en general y de los directivos de Comunicación en particular.

III MARCO EXPERIMENTAL

Capítulo 3: Diseño de la Investigación y Justificación de la Propuesta

3.1. Justificación del diseño de la investigación

Iniciamos recordando que el diseño de la presente investigación tiene un carácter mixto, es decir aborda el problema de estudio desde la perspectiva exploratoria y aprovechando las ventajas de usar tanto una aproximación cuantitativa, como cualitativa. Estas ventajas, según Cook y Reichardt (1996), son tres:

1. La multiplicidad de funciones de la investigación demanda métodos diferentes (como se verá las etapas que se describen más adelante tienen funciones diferentes)
2. La mutua complementación de los recursos utilizados cuando hay un mismo propósito (esto se da en las etapas II y III de la investigación)
3. El evitar el sesgo del método mediante la triangulación metodológica.

Estas tres ventajas son aprovechadas en las relaciones que se establecen entre las bases de los resultados y mejoran la construcción de los instrumentos que se podrán analizar cuantitativamente en el Capítulo 5 de esta investigación

Adicionalmente se podrá constatar que entre la cuarta y quinta etapas el carácter mixto de la investigación agregó validez sobre los resultados, en la medida que se logró una triangulación metodológica en los niveles descriptivos,

estructurales e inferenciales. En el plano descriptivo los análisis de frecuencia y las primeras asociaciones de variables cumplieron una función análoga a las de las descripciones de las recomendaciones de los especialistas en los análisis cualitativos del cuestionario.

Ambas perspectivas dieron una visión de conjunto del comportamiento de las distinciones hechas y permitieron relacionar las distinciones entre sí (variables). En el nivel estructural el análisis de componentes principales también tuvo una función análoga a la que cumplieron las dimensiones anteriores en cuanto a la síntesis de las posibilidades de un ámbito determinado como en la generación de análisis cruzados de respuestas y factores.

Por su parte, en el plano inferencial la relación entre pensamiento y acción, los componentes y niveles de frecuencia de la enseñanza de la temática estratégica permitió explicar las disposiciones a innovar (o no) por parte de los docentes. Esto es análogo al papel que cumplen los principios representacionales que se interpretan como parte del núcleo duro de las representaciones docentes y que articulan y guían simbólicamente a los profesores en los distintos dominios de experiencia, acción y enseñanza estratégica en sus clases.

Adicionalmente cabe que señalar que las distintas etapas tuvieron el valor de saturación y confirmación de las categorías y distinciones empleadas, añadiendo progresivamente validez sobre los resultados encontrados.

3.2. Justificación de la propuesta

Anteriormente planteamos modelos y bases teóricas de diversos autores y propuestas que van configurando los antecedentes propios de la formación estratégica desde las disciplinas propias de la disciplina estratégica y desde las vertientes que afectan al *Management* y a la Comunicación, así como los puntos de coincidencia y convergencia que van marcando una necesidad práctica del ejercicio integrado entre ambas disciplinas de Ciencias Sociales.

La escogencia y estudio tanto de los modelos, como de los autores presentados en la sección anterior, se ha efectuado aplicando criterios de selección que se ajustan a las orientaciones propias de esta investigación. En tal sentido es necesario reafirmar que nos hemos enfocado en el estudio de aquellas tradiciones formativas y autores que cumplen con los requisitos y condiciones de afinidad para la búsqueda de una propuesta convergente como la que nos hemos planteado en esta investigación.

Los criterios centrales que han imperado en la elección de autores y escuelas de pensamiento estratégico que han incidido transversalmente en la formación estratégica desde el Management y la Comunicación, han sido los siguientes:

1. Los autores estudiados y presentados en el capítulo anterior se sitúan dentro de los paradigmas sistémicos y crítico-reflexivos que sirven a la perspectiva de convergencia desde nos situamos para efectos de nuestra investigación.
2. Las escuelas seleccionadas y los modelos de formación estratégica que se han presentado han dejado sentadas las opciones para que los docentes mejoren sus desempeños a partir de su propia práctica profesional, avanzando hacia el incremento de prácticas avanzadas y conocimientos actualizados, desde una epistemología práctica que favorece la generación de nuevos conocimientos.
3. Los modelos presentados permiten la convergencia de sus propuestas con la formación estratégica –sea en comunicación o en *management*- como un recurso metodológico que se sustenta en los procesos reflexivos de la persona, la práctica del docente y beneficia el trabajo en equipo.

En esta investigación nos hemos propuesto investigar desde una perspectiva exploratoria los puntos de vista centrales de las Escuelas de Pensamiento Estratégico de Oriente y Occidente para analizar y examinar la literatura que más influyente sobre los líderes empresariales del siglo XXI, indagando lateralmente en qué medida

es influido el pensamiento y las perspectivas portadores de mecanismos para mejorar las tomas de decisiones en el mundo profesional.

La investigación por medio de métodos mixtos nos ofrece un enfoque de indagación que implica recopilar datos cuantitativos y cualitativos, integrar ambas formas de datos y utilizar diseños diversos que implican intersectar postulados y marcos teóricos diversos que enriquecen el resultado de la investigación. La suposición central que subyace en esta forma de investigar es que la combinación de enfoques (cualitativos y cuantitativos) suministra un conocimiento más completo que cualquiera de los dos enfoques por sí solo en intensidad y extensión.

Según autores como Fowler (2009), Merton (2005) y los métodos de investigación de Sanders & Thornhill (2003) se clasifican como:

Cuantitativos	Cualitativos	Métodos Mixtos
<ul style="list-style-type: none"> - Diseños experimentales - No experimentales - Diseños tipo Surveys 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación Narrativa - Fenomenología - Etnografía - Estudios de Casos 	<ul style="list-style-type: none"> - Convergentes - De Secuencias - De secuencias exploratorias - Estudios transformativos - multifase

Figura 9: Alternativas del Diseño de Investigación (basado en Fowler, 2009)

El diseño del estudio es exploratorio y estamos utilizando un método de encuesta de investigación, porque las preguntas se administrarán en persona mediante un cuestionario. Fowler (2009) indica lo siguiente:

“la investigación de encuestas proporciona una descripción cuantitativa o numérica de las tendencias, actitudes u opiniones de una población al estudiar una muestra de esa población. Incluye estudios transversales y longitudinales que utilizan cuestionarios o entrevistas estructuradas para la

recopilación de datos, con la intención de generalizar de una muestra a una población” (p.120).

Luego que los participantes han respondido a las preguntas, los investigadores describen y sintetizan por distintos medios las respuestas entregadas. El imperativo de una encuesta asertiva y válida está en buena medida en que las preguntas hayan sido construidas correctamente: escritas para que sean claras y fáciles de comprender por el tipo de audiencia a investigar. Otra consideración al diseñar preguntas es si incluir preguntas abiertas, cerradas, parcialmente abiertas o de escala de calificación en el formato de preguntas Lickert (Russell & Cohn, 2012).

Las preguntas abiertas permiten una mayor variedad de respuestas de los participantes, pero son difíciles de analizar estadísticamente porque los datos deben codificarse o reducirse de alguna manera. Las preguntas cerradas son fáciles de analizar estadísticamente, pero limitan seriamente las respuestas que los participantes pueden dar. Al respecto, Jackson (2009) señala: "muchos investigadores prefieren usar una escala tipo Likert porque es muy fácil de analizar estadísticamente". Además de los métodos enumerados anteriormente, algunas personas también incluyen métodos cualitativos (como un método distinto) y de archivo al analizar métodos de investigación descriptivos. Es importante enfatizar que los métodos de investigación descriptiva "solo pueden describir un conjunto de observaciones o los datos recopilados". Según Fowler (2009), el proceso de investigación consta de siete pasos:

1. Paso 1 (Capítulo uno, Marco General de la Investigación e introducción): formulamos y clarificamos el tema de investigación, está escrito para ayudarnos a generar ideas, lo que ayudará a elegir un tema de investigación adecuado, y ofrece consejos sobre lo que hace un buen tema de investigación. Tan pronto como encontramos un tema de investigación, lo refinamos en uno que sea factible. Después de que la idea ha sido generada y refinada, la

convertimos en preguntas y objetivos de investigación claros.

2. Paso 2 (Capítulo dos, Marco Teórico y contextualización): hacemos una revisión profunda de la literatura, reduciendo la literatura disponible en las temáticas estudiadas. La revisión de la literatura incluye el rango de fuentes de literatura primaria, secundaria y terciaria disponibles (en este caso en español e inglés).
3. Paso 3 (Capítulo tres, Diseño de la Investigación y justificación de la propuesta).
4. Paso 4 (Capítulo cuatro, Diseño y Dinámica de la investigación): trabajamos sobre la metodología de investigación y el enfoque de investigación.
5. Paso 5 (Capítulo cinco, Trabajo de Campo y Recopilación de datos): planificamos la recopilación de datos relacionada con diferentes métodos para obtener datos y analizarlos utilizando métodos mixtos.
6. Paso 6 (Capítulo seis, Conclusiones y Epílogo): presentamos las conclusiones y recomendaciones para investigadores, académicos y profesionales.
7. Paso 7: redactamos el informe final del proyecto y preparamos la presentación.

3.3. Fundamentación teórica

El marco conceptual es un modelo de investigación esquemático para ayudar a los investigadores a responder a los problemas de investigación basados en la teoría y la relevancia de investigaciones anteriores. Formulamos nuestro marco conceptual para progresar basado en el diseño descriptivo al analítico/interpretativo, y finalmente el nivel conceptual para formular conclusiones en el capítulo final.

Miles y Huberman (1994) indican que un marco conceptual es como la versión actual del mapa del investigador para el territorio que se investiga (los marcos conceptuales pueden evolucionar a medida que evoluciona la investigación). Pero Weaver (1988) argumenta que los marcos conceptuales contienen un dilema,

porque el término en sí mismo es una contradicción porque “los conceptos son abstractos mientras que los marcos son concretos” (Weaver, 1988: 31). Para este autor, los marcos conceptuales son estructuras para organizar y apoyar ideas, por lo tanto el marco conceptual puede verse como una visión general teórica de la investigación y el orden previstos dentro de ese proceso.

Estas ideas están asociadas con las nociones sobre *pensamiento paradigmático* (el mundo se ve a través de nuestras percepciones, entendimientos e interpretaciones) y sugiere que "incluso hay condiciones fuera de la ciencia que influyen el rango de alternativas disponibles" (Kuhn, 2012, p13) para un observador.

En la misma línea de pensamiento, Covey (2003) argumenta que los cambios de paradigma instantáneos o de desarrollo nos alejan de una forma de ver el mundo a otra (un concepto es una relación entre la palabra o símbolo y un idea o concepción), lo que a su vez Punch (2006) define como un tipo de enfoque de investigación que tiende a determinar la ubicación y función de los marcos conceptuales en el desarrollo de las tesis doctorales.

Las preguntas que probamos se relacionan con los determinantes y las visiones centrales de las escuelas de pensamiento estratégico oriental y occidental, y sobre cómo se pueden incorporar en la convergencia de aprendizajes y las aplicaciones profesionales integradas de los directivos del siglo XXI. Luego, dibujamos la figura del marco conceptual para nuestra investigación general considerando las preguntas mayores y menores 1a, 1b, 1c y 1d.

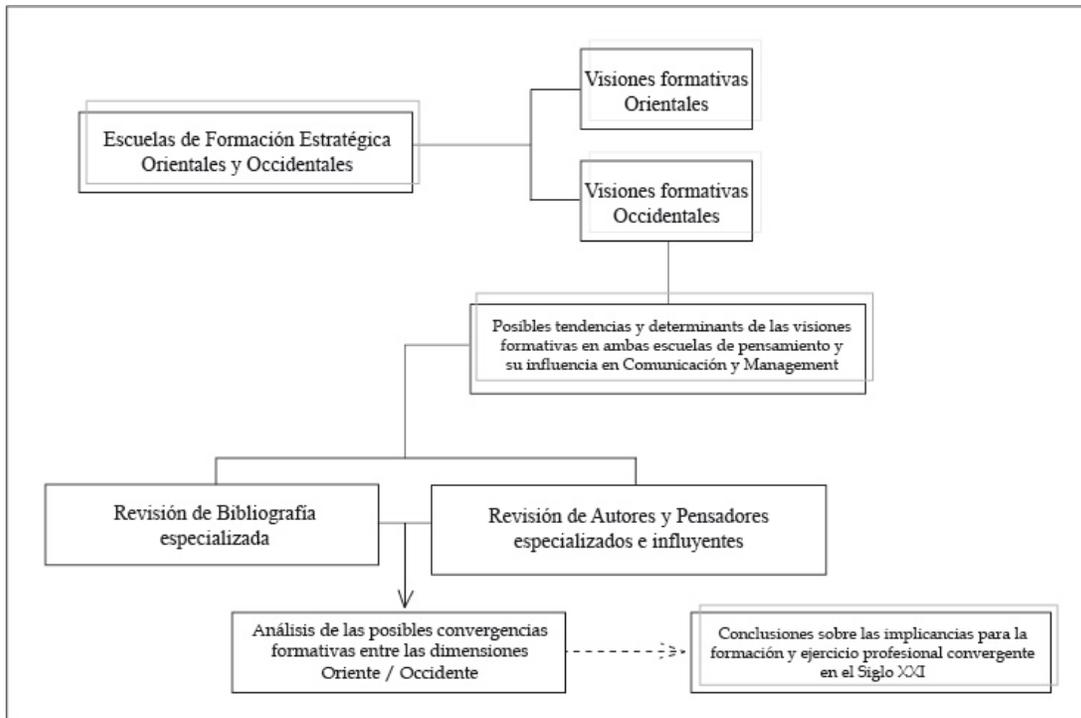


Figura 10: Marco conceptual general del estudio.

3.4. Elementos configuradores del pensamiento estratégico

La revisión especializada de la literatura y los estudios de revistas científicas muestran incluso una preocupación muy temprana por los problemas de formación profesional del pensamiento estratégico oriental y occidental. Según Kase, Slocum y Zhang (2011) "esta experiencia milenaria tiene un gran efecto en cómo los líderes empresariales orientales y occidentales piensan y actúan hoy", visión que coincide con nuestro objeto de investigación, y en como ambas escuelas de pensamiento siempre influyen en las decisiones de los gerentes del presente siglo. En palabras de los autores, unas raíces antiguas y profundas condicionan las perspectivas orientales y occidentales, pues el pensamiento estratégico occidental tiene sus raíces en la antigua Grecia (Tsai, Su y Chen, 2011). Por otro lado, debemos considerar que el modelo cognitivo occidental típico es el del pensamiento deductivo (Kase, Slocum y Zhang, 2011) y uno de los aspectos centrales de esta forma de pensamiento incluye: una concepción lineal del tiempo (ese tiempo avanza en lugar de moverse en ciclos);

que se pueden anticipar eventos futuros; el mundo está hecho de material tangible; que las proposiciones e hipótesis pueden ser falsificadas; La actitud general hacia el aprendizaje es conductista, o aprender memorizando. Según los autores en las sociedades occidentales, tienden a integrarse libremente, con un individuo que cuida su propio interés y tal vez el de su familia inmediata. Como tal, el individuo tiene menos compromiso con el grupo y más libertad personal para actuar. Esto refleja una característica central del legado cognitivo de la antigua Grecia: un sentido de agencia individual, en que las personas están a cargo de sus propias vidas y son libres de actuar como lo deseen, de modo que "cada uno puede ser fácilmente tratado como un objeto individual" (Damasio, 2010: 321).

Por otro lado en Oriente la conciencia cultural dominante está históricamente arraigada en el confucianismo y el budismo, y el confucianismo tiende a la agencia colectiva, con la idea de que el individuo solo existe en términos de su relación con los demás. Las sociedades tienden a estar estrechamente integradas, con individuos nacidos en colectivos o en grupos, que pueden ser su familia extendida, tribu o pueblo. Las características centrales de una mentalidad oriental, o pensamiento inductivo, incluyen: una concepción circular del tiempo; la idea de que solo se puede anticipar una idea probable de eventos futuros; que el mundo está hecho de materiales tangibles e intangibles, ambos de igual importancia; que las proposiciones e hipótesis pueden entenderse en términos de grados de probabilidad. El enfoque del aprendizaje es Gestalt, o aprender mediante la comprensión. También en el corazón de la cultura oriental están las enseñanzas del budismo, que se centran más en el equilibrio, la armonía, el comportamiento colectivo y la forma universal de todas las cosas (Xin y Pearce, 1996).

Otro enfoque que estamos considerando indica que las concepciones analógicas y digitales se han descrito como diferencias esenciales en la forma en que las personas ven y entienden el mundo (Blachowicz, 1997). Fisher (1996) argumenta que las mentalidades representan diferencias culturales en la forma en que los individuos entienden el mundo, mientras que Senge (1990) se refiere a las

diferencias individuales en las formas en que las personas perciben el mundo como modelos mentales, y esta mentalidad crea un marco que afecta a los gerentes visión del mundo (Fisher, 1996; Hall, 1976; 1983; 1998; Nisbett, 2003; Nisbett y Miyamoto, 2005). De manera similar, los académicos en muchas disciplinas han descubierto que las personas en las culturas de Asia oriental (p. Ej., El japonés chino y el coreano) tienen un estilo de pensamiento relativamente holístico, mientras que las personas de las culturas occidentales (p.ej., los estadounidenses) tienen un estilo analítico (Nisbett, 2003; Chung et. al., 2008).

Según algunas visiones el estilo de pensamiento holístico implica una orientación al contexto en su conjunto, e incluiría la atención a la relación entre un objeto y un campo, además de una preferencia por explicar y predecir eventos sobre la base de tales relaciones (Nisbett, 2003). El autor señala que el estilo de pensamiento analítico implica un desapego que llama focal, propio de la relación objeto-contexto, como una tendencia a enfocarse en los atributos del objeto para asignarlo a categorías. Kase, Slocum & Zhang (2011b) denominan estas diferentes formas de pensar *inductivo* y *deductivo*, y argumentan que estos dos enfoques cuando se entienden pueden usarse para ampliar y profundizar la mirada de los directivos, permitiendo el despliegue de una mayor habilidad estratégica.

Hemos visto que la formación estratégica no es suficiente cuando solo refiere a la práctica del diseño de un posible camino futuro y de su planificación sistematizada, sino por sobre todo se trata de la enseñanza de una cierta forma de pensar anticipatoriamente, así como de las habilidades que la componen y de lo que ellas pueden hacer por los estudiantes en un contexto educativo para adultos.

Esa búsqueda de capacidades de pensamiento estratégico se traduce según hemos visto desde la perspectiva curricular, en los programas educativos que se diseñan a efectos de lograr unas ciertas competencias vinculadas a los perfiles de egreso de los estudiantes.

En los capítulos anteriores hemos revisado los supuestos e implicancias educativas del diseño de los distintos tipos de formación estratégica en la dimensión

educativa de nivel profesional (para directivas y directivos de las disciplinas de Comunicación y Management).

Cabe preguntarse hasta qué punto las formas de enseñanza de la estrategia resultan apropiadas para los niveles educacionales indicados y para la realidad que experimentan cotidianamente los profesores en sus aulas. Quizás los profesores perciben que los diseños de los contenidos son coherentes con sus formas y prácticas de enseñanza y de cómo afectan dichas prácticas a las percepciones y disposiciones de sus estudiantes, y de qué les puedan aportar las perspectivas de la formación estratégica que ellos ya han estudiado antes (en los diversos niveles formativos), como en los diseños estratégicos más apropiadas para la realidad de las organizaciones en las que ellos ya trabajan.

Desde la perspectiva de la profesionalización de la labor docente para la formación de las y los estrategas, hemos visto como los diversos autores nos alertan sobre las dificultades formativas con las que probablemente acarrear tanto los profesores como las instituciones para una apropiada formación estratégica que combine una suficiente base de conocimientos y el sustantivo desarrollo de habilidades.

Junto a estos temores coexisten los efectos positivos de la formación en habilidades estratégicas, las que según los autores consultados, al ser bien conducidas resultarán en unos directivos más flexible y adaptables respecto de otros modelos educativos tradicionales y centrados, por ejemplo, tan solo en la planificación.

Estos aspectos revisados en el Marco Teórico se enfocaron en las condiciones formativas generales (sobre el profesor, desde el profesor y a partir del pensamiento del profesor) que podrían potenciarse al lograr mayor integración, consensos y convergencias formativas entre los docentes de distintas disciplinas dedicadas a la formación de directivos con enfoque estratégico y transversal.

También se han levantado posiciones que hablan de las potenciales mejoras en los desempeños estratégicos de los directivos formados en modelos educativos

donde convergen disciplinas diversas pero relacionadas entre sí (como lo son la Comunicación y el Management) si por su parte los docentes encargados de estas formaciones parten del reconocimiento que tras los distintos niveles formativos sobre la estrategia existen diversas experiencias de aprendizaje. En este sentido, los autores y especialistas tienden a coincidir en que cuando los docentes se abocaran a entender dichos aprendizajes en cuanto conocimiento y habilidades, las experiencias de aprendizajes significativos mejoran notablemente los desempeños esperados futuros de los egresados.

Si se entiende por aprendizaje un cambio de representaciones, parece pertinente entonces partir por comprender dichas representaciones e identificar sus ejes centrales o "núcleos duros", pues son ellas las que obstaculizan o facilitan los cambios representacionales de los docentes frente a la innovación (en este caso respecto de la formación estratégica).

El aporte que espera hacer esta investigación supone avanzar en tal sentido, por lo que en este punto cabe recordar tanto la formulación de nuestro problema de investigación, como las preguntas que la guían:

1. Una formación estratégica integrada en las dimensiones teóricas y prácticas en Dirección de Empresas como en Comunicación, aumenta la probabilidad de mejoras en los aportes convergentes de estas disciplinas de las Ciencias Sociales para el mundo organizacional.

2. La práctica reflexiva y los cierres de las brechas estratégicas contribuyen a que los estudiantes y profesionales aumenten su conocimiento teórico-práctico de las decisiones directivas y les capacita para resolver problemas convergentes en el ejercicio práctico de sus futuras profesiones.

3.5. Modelos para la acción formativa estratégica

En función de las aproximaciones para una formación directiva integrada que fueron descritas antes (2.1.7) se ha trabajado principalmente desde la perspectiva de Mintzberg (2012) y Kotter (2012), para quienes desarrollar un director general lleva

entre diez y veinte años, y no valen atajos. En las más prestigiadas Academias de Guerra del Ejército del mundo (cuna centenaria de los estrategas militares) se entiende que para formar a un General de Ejército se requieren de 35 años de formación y carrera.

Con la aproximación de que el autor ha llamado “el mapa de la formación y el desarrollo directivo” (figura 5) y que proporciona un esquema para localizar los diversos componentes de la formación y el desarrollo directivo, así como los diversos actores que aportan a las prácticas del desarrollo directivo y a las principales perspectivas que se pueden considerar para diseñar una formación directiva más efectiva. A partir de las cinco perspectivas de formación directiva y estratégicas propuestas, hemos configurado como las de:

- a) Supuestos formativos de nivel estratégico
- b) Mentoría y aprendizaje continuo
- c) *Outsourcing* de formación estratégica
- d) Aprendizaje personalizado
- e) Formación para el liderazgo estratégico

a) Supuestos formativos de nivel estratégico: en este grupo están los directivos que en su primer día de ejercicio debieron trabajar bajo el supuesto de haber sido formados para ello (Mumford, 1987). Ya sea porque los sujetos fueron promovidos (del trabajo de ingeniería de productos al de dirección de ingenieros, o del trabajo de obstetras, al de directores de un hospital). Con tareas completamente diferentes, tal como apunta Hill (1992) en “*Becoming a Manager*” y aun cuando el efecto de la falta de formación previa es muy significativo en los directivos y estrategas, apenas parece importarle a nadie, a juzgar por la poca cantidad de programas formativos disponibles para CEO’s, Directivos y Estrategas. Todos parecen partir del supuesto formativo de nivel estratégico y directivo que tienen quienes asumen las alturas directivas en las organizaciones.

Si bien Mintzberg (2009) indica que si bien “nadie empieza de nada”, dado que los nuevos directivos han tenido antes sus propios modelos directivos (modelos a seguir o mentorías) o sus ideas ejemplares de lo que hacen los directivos. Pero nos recuerda el autor que percibir esto desde fuera del despacho no tiene nada que ver con experimentarlo.

b) Mentoría y aprendizaje continuo: el autor indica que en este grupo aparece una buena parte de las organizaciones actuales, que sin embargo no fomentan el aprendizaje continuado, al menos en un sentido formal. Lo que realmente ocurre es que se dan espacios para maximizar las oportunidades de autoaprendizaje y la mentorización por parte de directivos más experimentados, que facilita el proceso de aprendizaje estratégico, pero no lo sistematiza en el sentido pedagógico del término.

c) Outsourcing de formación estratégica: en este grupo se encuentran los numerosos cursos y programas de formación *in company* que ofrecen estudios formales, desde cursos breves y focalizados que se centran en alguna técnica o habilidad, hasta programas que se prolongan varios meses y que imitan a los MBA (Mintzberg, 2012). El entretenimiento es a menudo el principal criterio de evaluación de este tipo de programas, donde -según el autor- en materia de formación estratégica se suele confundir el “enseñar con aprender (esto sucede cuando alumnos y directivos se consideran como vasos que llenar”.

d) Aprendizaje de estilo personalizado: en este grupo se encuentran los cursos de formación directiva y estratégica ofrecidos como personalizados (presenciales o mediados), aun cuando la mayoría de ellos unen a los estudiantes en grupos que se sientan juntos (no necesariamente aprenden juntos). Quizás los cursos que realmente cumplen hoy con un formato individual sean los desarrollados en plataforma en línea (“aprendizaje a distancia”), los que normalmente han sido

concebidos como cursos genéricos: el diseño, el material y la entrega están predeterminados, independientemente de quién se encuentre sentado delante del libro o de la pantalla (enfoque *plug and play*). En este sentido el modelo de aprendizaje propuesto tiene un estilo personalizado, no obstante no funciona exactamente así, esto porque el autor indica que:

- Las necesidades varían, no sólo entre sectores, empresas y puestos de trabajo, sino también entre individuos y con el paso del tiempo. Es decir, cada persona sentada en un aula de desarrollo directivo tiene sus propias necesidades en un determinado momento. Claro está que existen necesidades generales comunes a diversos grupos, incluso entre directivos, y que merecen un lugar destacado en toda aula de dirección. Pero no sólo ellas: el material tiene que hacerse, además, a medida de las necesidades que sólo el individuo puede valorar y, por lo tanto, incorporar a su propio aprendizaje.
- La personalización tiene que ver con (...) la profundidad en la dirección y el aprendizaje dependen del compromiso personal, no sólo de un experto aislado que es “quien mejor lo sabe todo”. Por lo tanto, los directivos aprenden con mayor profundidad cuando son responsables de todos los aspectos del proceso de aprendizaje, incluyendo su diseño.

e) Formación para el liderazgo estratégico: según el autor en este grupo están las formaciones que más han proliferado desde las muy variadas perspectivas del *crecimiento personal*, *coaching*, desde la teoría y modelos y en la *creación de habilidades*. Estos son programas más “conceptuales” o teorizantes y los suelen ofrecer institutos especializados y escuelas de negocios.

Conger (1992) apunta que todo programa que se respete en el área de la formación estratégica y directiva debe tener un componente obligatorio de acción, en lo que concuerda con Mintzberg (2012):

“aun cuando los ocupados directivos están más ocupados aún haciendo

proyectos con sus colegas, en parte para aprender, en parte para establecer redes de contactos, y principalmente, cada vez más, para cumplir los deseos de sus superiores” (p.73).

Esto tiende a ocurrir porque la actividad de campo (la acción directiva), combinada con una reflexión seria, generaría una especie de “laboratorio de prueba” donde el proceso de aprender se asemeja más a un curso en el mundo del trabajo; pero cuando se considera como una excusa para hacer cosas, donde la acción cobra importancia por encima de la reflexión, deja de ser desarrollo directivo y sigue siendo trabajo, como siempre” (Conger, 1992).

Revans (2011) critica el aprendizaje abstracto y defiende el concepto de aprender haciendo en la formación de directivas y directivos, pues en su opinión no existe acción sin aprendizaje, ni aprendizaje sin acción. El autor considera la educación directiva de tipo formal como una ayuda y estímulo para la “perspectiva exploratoria”. Para el autor la reflexión sobre la experiencia supone un cambio de comportamiento duradero, especialmente cuando se realiza a través de intercambios con otros directivos en el proceso de aprendizaje y reordenando sus propias percepciones.

Mintzberg (2012) informa que este tipo de enseñanza-aprendizaje y formación estratégica-directiva basada en la acción se difundió básicamente a través de los trabajos de Revans en Europa, incluyéndose en algunos programas MBA (Gosling y Ashton, 2004) y el instituto sueco MIL (*Management in Lund*), que ha utilizado en su red de empresas asociadas y profesionales para el “aprendizaje y reflexión en acción” (figura 11).

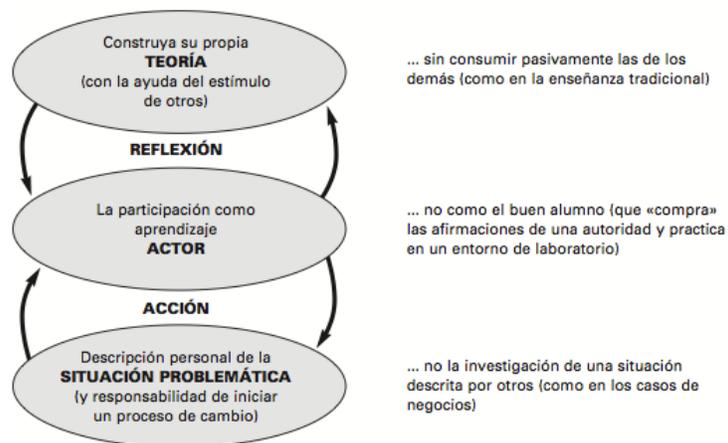


Figura 11: la filosofía de aprendizaje de MIL (basado en Gosling y Ashton, 2004)

En el año 1998, Welch y Baugham (encargados del centro de desarrollo de GE en Estados Unidos), crearon *Work-Out*, una metodología formativa que relacionaba la operación con la estrategia (a operativos y directivos) “para solucionar los problemas de la gente, para que se sintieran cómodos y ágiles, y *solucionar* los problemas que tenían que solucionarse” (Slater y Welch, 1993). Para otros autores estas metodologías se han ido mezclando y encajando diversas ideas bajo una etiqueta (Ulrich, Kerr & Ashkenas, 2011), donde el *Work-Out* tuvo una función inicial concreta y eficiente para la formación estratégica y operativa entre sus directivos, pero con el tiempo ha devenido en un concepto paraguas para otras iniciativas menos significativas.

A modo de conclusión de este apartado de la investigación cabe mencionar que Boyatzis y McKee (2005) consideran que la dirección es un “acto no natural” y por ello el desarrollo y la preparación para convertirse en directivo debería ser algo intencionado. Al respecto Mintzberg (2009) indica que la palabra clave parece ser “preparación”, pues los directivos, igual que los cirujanos, debieran prepararse en escuelas para llevar a cabo actos que no son naturales. Para el autor cobran más sentido los esquemas formativos de directivos y estrategias si se practican juntos combinándolos según cada necesidad concreta.

Desde esta perspectiva, la formación estratégica para los directivos de diversas

especialidades (en particular las de Comunicación y Management en nuestro caso) debe propender hacia el equilibrio, a lo menos entre el conocimiento, la formación práctica y el desarrollo de habilidades.

Capítulo 4. Diseño y dinámica de la investigación

4.1. Diseño del Trabajo de campo

En el apartado 1.9 de esta investigación (“concreción del diseño metodológico”) se adelantó que en cuanto a las técnicas de recolección de datos escogidas como apropiadas para los fines y alcances de esta investigación se trabajaría con técnicas e instrumentos apropiados para los efectos del análisis documental de fuentes, la consulta a expertos y las encuestas presenciales con asistencia electrónica. Es por esto que el diseño del trabajo de campo -que corresponde a esta sección- se construirá en función de la necesaria triangulación de instrumentos que, como se ha explicado antes, es necesaria para un estudio exploratorio basado en metodología mixta.

El diseño nos proporcionará al mismo tiempo información de como los maestros/profesores de postgrado y formación ejecutiva en el ámbito universitario describen su trabajo formativo en materias estratégicas, lo que constituye una información referencial y de valor práctico para esta investigación, en el contexto cuyo límite son las escuelas a las que pertenecen.

Sin duda las percepciones e ideas de los docentes que buscaremos extraer en el trabajo de campo resultan de particular importancia y consideramos que ahondar en ellas ha de ser objeto de ulteriores investigaciones y perspectivas: en efecto, estudiar las perspectivas formativos de quienes están encargados de educar a

nuestras y nuestros directivos en las perspectivas estratégicas, tanto en el postgrado como en la formación ejecutiva, nos permitiría valorar globalmente los potenciales resultados formativos de quienes están llamados a tomar importantes decisiones de futuro a valor real. Muy probablemente las perspectivas surgidas de esta investigación pueden someterse en adelante a un proceso de triangulación y contraste que vaya en beneficio de unas decisiones curriculares y formativas más fundamentadas y de menor riesgo para la educación de los directivos y estrategas del Siglo XXI.

4.1.1. Finalidad y metodología

La finalidad del diseño del trabajo de campo es la de plasmar los elementos centrales de la investigación, centrando la atención en los elementos estructurantes del proceso y dejando fuera aquellos elementos secundarios desde los que se obtiene información, pero de menor precisión. Como hemos indicado el objetivo de la investigación que nos ocupa es comprender las brechas que han permanecido abiertas en el marco del fenómeno social de la formación y perspectiva estratégica en las disciplinas de Ciencias Sociales estudiadas. Para estos efectos se buscará evaluar unos resultados experimentales que permitan conocer y valorar las perspectivas formativas en el ámbito de la formación de los directivos y estrategas (postgrado y maestrías), así como la valoración de algunos de los puntos fuertes y débiles de la formación mismo, con la intención de tener una perspectiva más acotada del fenómeno y posteriormente mejorarlo para una siguiente implementación más generalizada.

Para realizar este estudio se establecerán tres áreas de trabajo diferenciadas y complementarias con el objeto de recuperar información de tipo cualitativa y cuantitativa a través de instrumentos enfocados en la naturaleza del proceso formativo en los niveles de formación ejecutiva y postgrado, atendiendo a tres instrumentos de recolección de información centrales, con el foco de estudio en los

profesores de postgrado y formación ejecutiva que conforman la muestra principal del objeto del estudio de campo.



Figura 12: triangulación de las tres perspectivas integradas para los resultados de la investigación.

Como indica la figura superior, triangulación de las tres perspectivas instrumentales nos permitirán unos resultados de la investigación complementarios, cuyo objetivo es poder llegar a unas conclusiones más amplias. El trabajo de campo nos proporcionará adicionalmente alguna información complementaria de otras posibles variables implicadas, que sólo constituirán información referencial y no exploradas en esta investigación, pero que podrán ser objeto de futuras investigaciones.

El esfuerzo de estudiar el valor formativo de la estrategia en los directivos de ambas disciplinas, desde la perspectiva de los profesores-maestros del nivel postgrado y formación ejecutiva, nos permitiría valorar globalmente las potenciales brechas y resultados formativos, lo que abre un camino para a través un proceso de triangulación de informaciones estudiar unas decisiones curriculares más fundamentadas y de mayor efectividad formativa para nuestras futuras y futuros directivos.

Como se ha indicado antes, se optó por trabajar desde el eje etnográfico o interpretativo dado su enfoque abierto a la carga de subjetividad que los docentes y

maestros consultados en diferentes países trasladan en sus respuestas, buscando comprender los marcos de referencia y expresión de sus decisiones formativas durante sus prácticas docentes para la formación estratégica de sus estudiantes.

Recordando a Sampieri (2006) cabe reforzar que la opción metodológica mixta que hemos escogido para esta investigación nos proporciona una mayor riqueza de información surgida del cruce de los instrumentos y variables que surgirán del trabajo de campo. La elección de metodologías cualitativas y cuantitativas nos permitirá responder de mejor manera a las interrogantes, problemas teóricos y metodológicos planteados inicialmente.

4.1.2. Estructura

En la figura siguiente (13) se presenta una síntesis esquemática del diseño del trabajo de campo que se ha realizado para esta investigación, incorporando el análisis documental (trabajo previo de estudio bibliográfico y de los modelos teóricos de la formación estratégica), la consulta a expertos (investigadores de las temáticas estudiadas, que además realizan docencia de postgrado, tanto para la validación del cuestionario, como para recoger sus opiniones a través de la entrevista semi-estructurada) y encuestas presenciales con asistencia electrónica (cuestionario aplicado por medio de sistema *Turning Point*). A continuación, se presentan las fases del trabajo de recolección de información y aplicación de instrumentos:

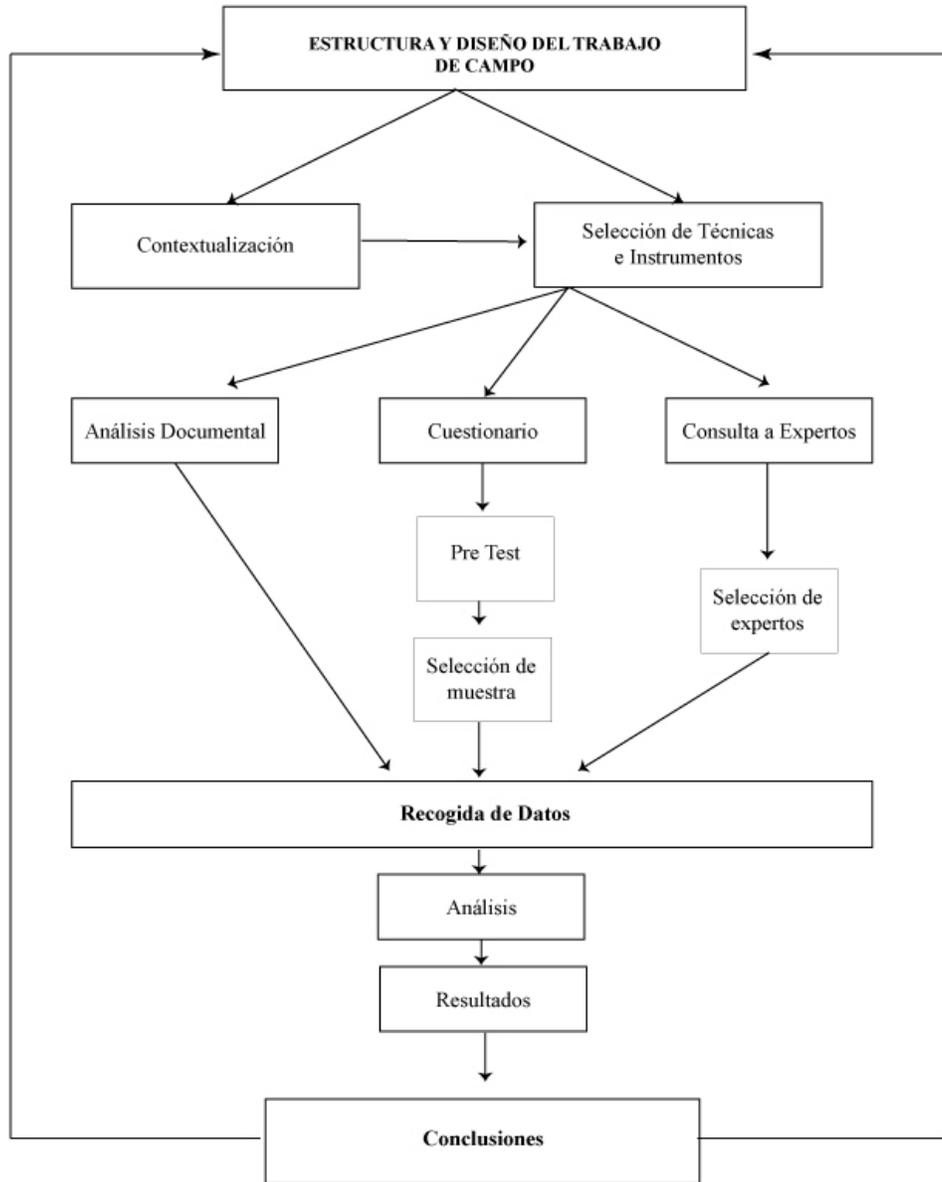


Figura 13: estructura y diseño del trabajo de campo.

4.2 Instrumentos de recopilación de información

Un aspecto central del proceso investigación se relaciona con la obtención o captura de datos e información, lo que según Bernal (2010) es central porque de la calidad de ello depende la confiabilidad y validez del estudio. Es por tanto vital el modo de obtener información tan confiable como legítima en esta etapa de recolección de información propia del trabajo de campo. Cabe recordar que las actividades por medio de las cuales que se van a recolectar estos datos e información

son los medios a través de los cuales se contrastarán las hipótesis de trabajo, se buscará responder a las preguntas de investigación y se lograrán los objetivos del estudio originados a partir del problema de investigación.

Para que las actividades de trabajo de campo resulten en unas apropiadas respuestas a los objetivos del estudio es que se ha puesto especial énfasis en la confiabilidad y pertinentes de los datos, así como en las fuentes y técnicas adecuadas, que exploraremos a continuación.

4.2.1 Consulta o validación por medio de expertos

El uso de la evaluación mediante el juicio de expertos, también llamado “consulta a expertos” resulta ser un método de validación cada vez más utilizado en diversos tipos de investigaciones. Según (Cabero y Llorente, 2013) es un instrumento que “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto”. En efecto se trata de una técnica cuya adecuada y oportuna realización ofrece, desde un punto de vista metodológico, un adionador de validez al contenido de algún tipo de instrumento de recogida de datos o de información, resultando de mucha utilidad para la valoración de aspectos de orden cualitativo según los autores consultados.

Esta técnica es recomendada por Hernández, Fernández y Baptista (2006) quienes recomiendan la opinión de individuos expertos en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis mas precisas o verificar la materia prima del diseño de cuestionarios. De tal modo y según Weir (2005) se pueden utilizar los juicios o consultas a expertos por ejemplo para determinar equivalencias, resolver complejidades en estructuras de preguntas, dirimir precisiones cognoscitivas y códigos apropiados en la validación de las estructuras de cuestionarios. Entenderemos el concepto de validez de un instrumento en la medida en este “mida lo que tiene que medir” (Corral, 2009: 230), agregando que “la validez de contenido no puede expresarse cuantitativamente es más bien una cuestión de juicio, se estima

de manera subjetiva o intersubjetiva empleando, usualmente, el denominado Juicio de Expertos” (Corral, 2009: 231, párr.3). Este último será precisamente el caso por el que hemos escogido este proceso para el trabajo de campo de esta investigación: estimamos que su uso nos ayudará a aportar mayor validez y fiabilidad del cuestionario tras ser sometido a la consulta y juicio de expertos.

La valoración de los expertos es cualitativa pues deben juzgar la capacidad del mismo para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir. En cuanto a la validez de los *constructos* indica que las medidas resultantes en el contenido pueden ser utilizadas y consideradas pertinentes al fenómeno que se quiere medir, para lo cual es fundamental previamente una clara definición de los constructos o aspectos a medir. Para Cabero y Llorente (2013), el juicio de expertos ofrece la ventaja de obtener una amplia y pormenorizada información sobre el objeto de estudio, además de una mayor calidad de las respuestas por parte de los jueces, en la medida en que haya sido correctamente seleccionados. Si se tiene en cuenta que el concepto de experto es polisémico (Corral, 2009), la calidad aplicación de los aportes dependerá de afinar adecuadamente los criterios de selección y del número adecuado de los jueces. Sobre este último aspecto no hay un acuerdo unánime para la determinación del número óptimo, aun cuando Cabero y Llorente (2013), sugieren que, si bien la selección del número de expertos depende de aspectos como la facilidad para acceder a ellos o la posibilidad de conocer expertos suficientes sobre la temática objeto de la investigación, se decantan por números impares en la selección final, señalando también que “puede ser de gran utilidad para la validación de los instrumentos de diagnóstico o recogida de información a utilizar, y en combinación con la aplicación de la estrategias de fiabilización, como el alfa de Crombach, nos puede ayudar a la construcción de instrumentos válidos y fiables” (Cabero y Llorente, 2013: 19-20).

Se debe tomar en cuenta que el proceso de consulta o juicio de expertos será utilizado en esta investigación tanto respecto de la validación y conocimiento de las categorías semánticas utilizadas por los docentes a través de una entrevista semi-

estructurada (profesores-maestros de formación de postgrado/maestrías), como respecto de la validación del cuestionario, instrumento respecto del cual se procederá a validar las observaciones y posibles reparos a sus preguntas previamente estructuradas, sistematizando las indicaciones y resolviéndolas en el instrumento final, que a partir de ello quedará disponible para ser aplicado en el trabajo de campo.

4.2.1.1 Proceso de selección y características

Como se han indicado antes, el proceso de selección de expertos requiere de una parte contar con especialistas que puedan aportar desde su probada experiencia a la *comparación* de las dimensiones representacionales relevadas en etapas con los códigos de base, su categorización y frecuencia, así como en los códigos extraídos de las respuestas de los docentes a las preguntas abiertas del cuestionario. Del mismo modo, se buscará seleccionar a expertos que aporten en la *descripción* del discurso de los profesores ante la formación estratégica, develando las estructuras semánticas explícitas o implícitas en dicho discurso; finalmente el proceso de selección de expertos presupone una selección de profesionales que aporten a la interpretación sobre las orientaciones simbólicas de la acción innovadora de los profesores en el ámbito de la formación estratégica y generar hipótesis interpretativas sobre los principios que las rigen.

Para lograr estos objetivos se realizará un análisis del discurso de los profesores que se recogerá en la entrevista semi-estructurada a través del análisis de la frecuencia de códigos. Tal como señala Bardin 2011: 278): “para el análisis estructural, los análisis de frecuencia de las colecciones atomísticas no son abandonados, pues ellos son útiles para una primera etapa (del análisis)”. En efecto, este análisis permitirá saber cuáles son los códigos más frecuentes para cada uno de los temas principales y para los niveles de integración de la estrategia, y hacer comparaciones de resultados con la parte cuantitativa de la investigación. A continuación, se buscará describir las estructuras semánticas de las respuestas

expresadas a las preguntas abiertas de la entrevistas semi-estructuradas específicamente orientadas a las representaciones docentes. Finalmente se buscará superar el nivel descriptivo e interpretar la orientación simbólica de la acción formativa de los docentes y los principios representacionales que las tienden a determinar.

La selección de investigadores se realizó siguiendo los criterios recomendados por Brunner (2010), en cuanto a:

- i. Pertinencia de sus áreas disciplinarias (áreas concretas de especialidad)
- ii. Experiencia formativa (en años dedicados a la especialidad de la que se trate)
- iii. Pertenencia a centros de trayectoria verificable (rankings internacionales)
- iv. Capacidad de interacción con el investigador (media o alta)

Respecto del primer criterio (*pertinencia de sus áreas disciplinarias*) se buscará que los cuatro investigadores seleccionados cuenten con formación doctoral en ciencias de la comunicación, además de publicaciones en journals y editoriales de prestigio, respecto de las temáticas pertinentes para esta investigación.

Respecto del segundo criterio (*experiencia formativa*) se buscará que los seleccionados cuenten con una probada experiencia formando estudiantes en las áreas de estrategia y comunicación en los niveles de postgrado (área particularmente importante para los fines de este trabajo de investigación).

Respecto del tercer criterio (*pertenencia a centros de trayectoria verificable*) los investigadores seleccionados deberán cumplir con la pertenencia -ya sea como académicos con dedicación parcial o total- a centros que tengan una demostrada trayectoria formando profesionales en las áreas de comunicación y management en la perspectiva de la formación estratégica de sus estudiantes de postgrado. En este caso el criterio de selección puede incorporar antecedentes de incorporación de la

institución a rankings académicos (*QS World* o similares), a certificadoras de calidad académica, o al número de egresados y cantidad de años de las cohortes en la formación respectiva.

Respecto del cuarto criterio (*capacidad de interacción con el investigador*) se buscará contactar con académicos a los que el investigador tenga acceso por medio de sus redes profesionales y académicas, y que den garantía de estar dispuestos a responder bajo un adecuado esquema de seguimiento de sus opiniones y aportes (capacidad de interacción media o alta).

4.2.2 Entrevista

Las entrevistas se tienden a definir como un tipo de reuniones en las que los intercambios de información entre el entrevistador y el entrevistado se logran a partir de una comunicación sistematizada. En este tipo de instrumentos de recolección de información las preguntas (previamente estructuradas por el investigador) y las respuestas (espontáneas o no preparadas previamente por el o los entrevistados) producen lo que se conoce como una construcción conjunta de significados (Creswell & Poth, 2018).

En este caso trabajaremos con la entrevista en función de la parte cualitativa del estudio, la que para Hernández (2013) “es mas íntima, flexible y abierta” (p.597). Para el autor, si bien el caso podría ser tal vez el de un grupo homogéneo, está claro que se puede entrevistar a cada miembro del grupo individualmente y no por ello afectar la validez del instrumento.

En este caso hemos elegido trabajar con entrevistas semiestructuradas dado que al basarse en una estructura de guía y respuestas abiertas, ofrecen al entrevistador una mayor libertad para introducir preguntas adicionales, precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, a partir de que no todas las preguntas están predeterminadas.

4.2.3 Cuestionario

En primer lugar, es importante recordar que las encuestas son un método para recopilar información de las personas, que se valen de instrumentos como el cuestionario para recopilar información. El proceso ocurre a través de cuestionarios impresos, por correspondencia, en persona, por métodos electrónicos o en la Web. Esta información se recopila mediante el uso de procedimientos estandarizados para que a cada participante se le hagan las mismas preguntas de la misma manera (incluso al mismo tiempo). Implica pedirle a la gente información en algún formato estructurado. Dependiendo de lo que se esté analizando, los participantes encuestados pueden representarse a sí mismos, a su empleador o a alguna organización a la que pertenezcan (ya que será parte en este caso).

Para los fines de esta investigación y para ajustar el modelo de Encuesta por cuestionario electrónico, se decidió utilizar la tecnología electrónica llamada *Turning Point* (proporcionada por *Turning Technologies*®), que le permite recibir las respuestas de todos los participantes en tiempo real por medio de un dispositivo electrónico personalizado. tarjeta de respuesta del dispositivo y software que identifica a cada uno consultado individualmente.

4.2.3.1. Pre-test

Antes de aplicar el cuestionario al grupo final, el instrumento se aplicó a un grupo de control en modo de prueba previa para una aplicación más precisa y eficiente del instrumento final, así como para verificar la claridad y pertinencia de las preguntas. El grupo estuvo compuesto por treinta y tres sujetos de prueba que fueron seleccionados al azar en una clase de postgrado del investigador en Santiago de Chile, en Julio de 2018.

El nivel de respuesta -utilizando el mismo dispositivo electrónico *Turning Point*- fue el total de sujetos en estudio y la comprensión de la construcción de las preguntas fue del 100%.

4.3. Planificación y fases de la investigación

Una vez explicadas las dinámicas del diseño de la investigación, así como la relación entre sus técnicas e instrumentos, se sintetizan las fases a seguir:

Fases	Descripción General	Responsable
Fase 1 Preparación de materiales	Elaboración del modelo de cuestionarios.	Investigador
Fase 2 Pre test del cuestionario	Selección de expertos-jueces	Investigador
Fase 3 Estudio de Muestreo	Selección de la muestra de docentes	Investigador en colaboración con los encargados de los centros de estudio
Fase 4 Pre-test del cuestionario final	Aplicación del cuestionario final en forma electrónica (<i>Turning Point</i>) a un grupo pre-test.	Los cuestionarios son respondidos en forma individual y anónima por estudiantes de postgrado.
Fase 5 Aplicación del cuestionario final individual	Respuestas del cuestionario final de forma individual y electrónica (<i>Turning Point</i>).	Los cuestionarios son respondidos en forma individual por los profesores-maestros
Fase 6 Recogida de datos	Recogida de las respuestas de los encuestados.	Los datos son entregados en forma individual y en forma sincrónica con la respuesta al cuestionario por parte de los profesores-maestros

Fase 7 Validación de datos	Verificación y validación de las respuestas de los encuestados en el sistema <i>Turning Point</i> .	Los datos son validados por cada uno de los receptores individuales.
Fase 8 Obtención de resultados	Los datos obtenidos en forma individual y anónima, se exportan a una planilla Excel para su mejor tratamiento y se analizan descriptiva e interpretativamente.	Investigador.

Figura 14: Fases del proceso experimental de la investigación

4.4. Cronograma del trabajo de Campo

Se muestra a continuación la organización del trabajo de campo en el tiempo y en relación a la investigación:

Fechas	Tareas
22 de junio de 2018	Envío de cuestionarios a los jueces para su revisión y opiniones.
09 de Julio de 2018	Recopilación y análisis de la recepción de opiniones de jueces sobre el cuestionario. Preparativo de instrumentos y materiales para el trabajo de campo (traslado del instrumento a sistema electrónico <i>Turning Point</i>).
12 de Julio de 2018	Preparación de las actividades académicas y profesionales en Argentina, Chile, Colombia y México para coincidir con parte del trabajo de campo de la investigación.
16 de Julio de 2018	Pre-test con estudiantes de postgrado: aplicación de la encuesta a 33 sujetos de prueba.

25 de Julio de 2018	Trabajo de campo: aplicación de la encuesta en Bogotá, Colombia (docentes de la Universidad de La Sabana).
02 de agosto de 2018	Trabajo de campo: aplicación de la encuesta en Santiago, Chile (docentes de la Pontificia Universidad Católica).
26 de septiembre de 2018	Trabajo de campo: aplicación de la encuesta en Mendoza, Argentina (docentes de la Universidad Nacional de Cuyo).
11-12 de octubre de 2018	Trabajo de campo: aplicación de la encuesta a docentes que asisten desde diversos países al congreso en Michoacán, México. Aplicación de las entrevistas semi-estructuradas a 9 profesores seleccionados.
21 de noviembre de 2018	En visita profesional a España se realiza la aplicación de la encuesta a docentes de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, España.
23 de noviembre de 2018	Se avanza en la presentación de la tercera y cuarta parte de la tesis, habiendo realizado el informe de consolidación y análisis del trabajo de campo.
07 de enero de 2019	Se trabaja en la parte correspondiente a la consolidación de datos e informes del proceso de trabajo de campo.
04 de marzo de 2019	Se valida el cierre de recolección y recogida de datos y se avanza en la estructura del análisis de resultados para la redacción de la parte correspondiente.
Abril- mayo 2019	Se realiza el trabajo de análisis de instrumentos cruzados y se redactan las primeras aproximaciones a las conclusiones.

11 de junio de 2019	Redacción de la parte correspondiente a las conclusiones que serán revisadas en reunión presencial en Barcelona (UIC).
1º de Julio de 2019	Se inicia el trabajo de ajustes finales, así como del cierre del proceso de cruce de los análisis del trabajo cuantitativo y cualitativo, para la adecuada construcción de las conclusiones y ajustes a las formas de presentación.
12 de agosto de 2019	Se acuerda reunión presencial final del proyecto en Barcelona (UIC).
27 de septiembre de 2019	Se realiza reunión en Barcelona con director de tesis en UIC. Se validan (a) los acuerdos sobre ajustes del proceso metodológico final (b) el apropiado cierre del proceso de trabajo de terreno y trabajo cuantitativo (c) la revisión de las conclusiones y ajustes a las formas de presentación d) los acuerdos sobre contenido del informe final, y e) los modelos y formatos para el informe final. Se entregan los formatos UIC para preparar las formalidades de inscripción y futuro depósito de la tesis doctoral.
22 de noviembre de 2019	Evaluación Favorable del CAD, autorizando continuidad de la investigación 2019-2020.
05 de enero de 2020	Acuerdos con UIC para presentación y Defensa de Tesis durante 1º Semestre de 2020

Figura 15: Cronograma el trabajo de campo.

Capítulo 5. Trabajo de campo y recopilación de datos

5.1. Recogida de datos en dos etapas.

Para alcanzar los objetivos de investigación se generó un estudio basado en una metodología mixta. La investigación incluye un estudio preliminar de carácter cualitativo, un análisis cuantitativo en base a la aplicación y el análisis de un cuestionario.

5.1.1 Etapa 1: Análisis Cualitativo

En esta etapa se realizó un estudio preliminar para llenar los vacíos que se detectaron en la revisión de la literatura relativa al tema de investigación. Primero se hizo un breve meta-análisis orientado a la generación de un modelo de clasificación de los niveles de respuesta que se obtendrá en las entrevistas semi-estructuradas que serían aplicadas a los docentes de Comunicación y Management que realizan clases de estrategia en el nivel de postgrado y maestrías. Dicho modelo fue la base para construir los indicadores del nivel de conocimiento y desarrollo de habilidades que los docentes esperan de sus estudiantes.

Luego, se realizó el análisis del discurso de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los nueve profesores de las diversas universidades alcanzadas en el trabajo de campo con preguntas programadas para las entrevistas. Esto significó que en la selección se entrevistó a nueve docentes de especialidades en Management y

Comunicación en cinco países. La determinación número de entrevistados estuvo apoyada en el criterio de Reyes, Espinoza y Olvera (2013), quienes afirman que en una etapa cualitativa de investigación un número acotado de entrevistas es razonable para manejar el análisis de la información, con un criterio de selección de números impares para evitar empates en las respuestas.

Con el fin de ampliar al máximo las perspectivas del conocimiento y aplicación de las enseñanzas estratégicas se realizó un análisis estructural del discurso de los nueve entrevistados para el nivel de detección de códigos de base y su condensación en códigos generales. Con ello se obtuvo un conjunto de distinciones relativas a cómo los profesores perciben la enseñanza de la estrategia en la dimensión de su trabajo docente en Comunicaciones y Management. Éstas constituyeron la base para la definición de dimensiones de las variables independientes del cuestionario.

5.1.2 Etapa 2: Análisis Cuantitativo

El objetivo de esta etapa cuantitativa es contrastar los objetivos de la investigación operacionalizados en las hipótesis de trabajo, las cuales se orientaron a buscar explicar las diferencias de conocimiento y enseñanza de habilidades estratégicas, a partir de lo que los profesores piensan sobre la estrategia y sus alcances, según se determinó en la parte exploratoria del estudio. Para esta etapa se validó (pre test) y finalizó un cuestionario al que se denominó "Uso y pensamiento docente sobre la convergencia en la enseñanza de la estrategia". A continuación, se presentarán los diseños para el desarrollo de cada uno de los pasos de la parte cuantitativa de la investigación.

5.1.2.1. Generación del cuestionario

Se generó un cuestionario con tres partes. La primera, orientada a la identificación de los docentes encuestados y a obtener información general sobre su uso de la estrategia, la especialidad que impartía, su experiencia docente, género,

etc. La segunda parte buscó clasificar a los docentes según su nivel de uso de la estrategia con estudiantes, asumiendo el modelo desarrollado en la etapa exploratoria de la investigación. La tercera parte rescató la opinión de los docentes sobre los distintos ámbitos representacionales desarrollados en la primera etapa, así como en la disponibilidad y facilidades que suponen para el desarrollo de una docencia convergente e integrada entre disciplinas.

En la elaboración del instrumento, se buscó evitar el efecto de automatización de las respuestas intercalando un número considerable de respuestas redactadas negativamente, valiéndose de las ventajas que supone tanto para la respuesta lúdica, como la motivación en el encuestado por la observación de la tabulación instantánea de las respuestas del grupo (sistema *Turning Point*).

5.1.2.2. Validación del cuestionario

Todo cuestionario de aplicación científica requiere generar mecanismos para acrecentar su validez, entendiéndose por ésta "la exactitud con que pueden hacerse medidas significativas y adecuadas con él, en el sentido de que midan realmente los rasgos que se pretenden medir" (Magnusson, 2013: 153). Por esto y dada la naturaleza del instrumento es que -como se fundamentó en la etapa anterior- se optó por realizar un análisis de la validez de contenido tomando como método la validación de expertos. Estos expertos operaron en la categoría de *jueces* revisores, por lo tanto, no solo debían tener experiencia docente a nivel universitario de postgrado o formación ejecutiva, sino además ser investigadores en Comunicación o Management en alguna universidad o centro de investigación reconocido.

Se envió a cada uno de ellos y en forma electrónica una carta de solicitud en la que se explicaban los alcances de la investigación y lo que se esperaba de sus respuestas. Del mismo modo, se les entregó el instrumento a evaluar y una pauta simple destinada a facilitar la emisión de sus opiniones. Frente a cada pregunta, los jueces debían marcar alguna de las siguientes alternativas: "aceptado", "aceptado con modificaciones formales", "aceptado con modificaciones de contenido" o

"rechazado". Se les pidió justificar sus posiciones solo cuando lo consideraran necesario y, si les era posible, ofrecer una alternativa.

El criterio para considerar que un ítem había sido validado por los jueces fue que el puntaje promedio fuera superior a un punto. Además, de haber sugerencias, debían ser de tono menor y posible de ser incorporadas en una nueva redacción de la pregunta. Los puntajes considerados fueron:

2 pto.	Aceptado sin modificaciones.
1 pto.	Aceptado con cambios formales
0 pto.	Aceptado con cambios de contenido
-1	Rechazado

Figura 16: puntajes de validación para juicio de expertos (1)

Debido a las razones señaladas, se abandonó el criterio de confiabilidad por medidas paralelas, y se optó por un cuarto método: el de consistencia interna de *Cronbach* (Ledesma, Molina y Valero, 2002). Este método permite trabajar en base a una sola aplicación y a hacer las correcciones a posteriori, eliminando las preguntas que no resulten confiables.

Hay que tener presente que esta forma de validación resulta suficiente para un instrumento que se aplica a una investigación que no tiene pretensión de hacer una generalización estadística de sus resultados. Tal como señala Visauta (2012: 103), "el coeficiente de *Alpha de Cronbach* es uno de los más utilizados a la hora de establecer la fiabilidad de una escala y está basado en la consistencia interna de la misma.

Más concretamente, se obtiene como promedio de los coeficientes de correlación de *Pearson* entre todos los ítems de la escala, si las puntuaciones de los mismos están estandarizadas o como promedio de covarianzas si no lo están". Por tratarse en nuestro caso de la primera de estas alternativas, la fórmula estadística que se utilizó en esta prueba corresponde a:

$$a = K * t: / 1 + (K-1) t.$$

En donde: K es el número de preguntas de la escala y r es la media de correlaciones entre preguntas de la escala.

Se debe considerar que "cuanto mayor sea el coeficiente de correlación y menor el grado de significación entre las preguntas de una escala, más fiable será ésta". Se considera que un coeficiente de confiabilidad de más de 0,75 resulta aceptable.

5.1.2.3. Antecedentes para la determinación de universo y muestra

Dado que en esta investigación se ha optado por un diseño de investigación exploratorio pues se documentarán datos e hipótesis que buscan abrir espacios sobre estas temáticas inexploradas, por lo que no se buscará la generalización cuantitativa y empírica de los resultados, optando por un tipo de muestra intencional cuyos criterios se justifican a continuación.

Para la selección de la muestra se consideró el uso de un criterio no probabilístico, dado que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, "sino de causas relacionadas con las características de la investigación" (Hernández-Sampieri, et al. 2006, pág. 305). Adicionalmente y como se ha venido señalando, hemos elegido el nivel de estudios de postgrado que se denomina *Maestría, Magíster o Master* (uso en los diversos programas y países abordados) para homogeneizar la muestra, pues en investigaciones previas se ha dejado ver que este nivel de enseñanza es un factor que no solo influye en la innovación educativa de los directivos (gerentes, estrategas y directivos en general), sino que además irradia al resto de las formaciones de las instituciones educativas. Como indica Brunner (2016) el postgrado resulta en un modelamiento de conductas innovadoras para el pregrado y a la vez un gran acelerador para la puesta en práctica de los conocimientos, por tratarse de profesionales y directivos que al momento de formarse están ejerciendo paralelamente en sus campos profesionales. También se controló la

validación de la calidad del entorno formativo en que se desarrollaban las clases de los docentes alcanzados, usando como criterios críticos tanto el acceso del investigador como el que fueran universidades en el *QS World University Ranking*⁷ en el año en que se desarrollara el trabajo de recogida de datos en terreno (2019).

Según lo señalado, los requisitos que debieron cumplir las instituciones desde las cuales se extrajo la muestra de profesores fueron:

- Tratarse de una universidad;
- Debían facilitar acceso y capacidad de interacción con el investigador con los docentes (media o alta)
- Estar listada en el ranking QS World;
- Dictar postgrados en comunicaciones y/o en management con énfasis en estrategia;
- Debían tener un mínimo de tres cohortes de postgraduados; y
- Debían tener en sus postgrados de tipo maestría algún curso para la explícita formación estratégica de sus estudiantes.

Centro/Universidad	Acceso	RQS	Postgrados Com/Mng. estrategia	Cohortes Com/Mng.		Curso Estrat. Com/Manag.	
Universidad de La Sabana (Colombia)	Si	QS-W #62 Latam 2019	Si	5	11	12	10
Universidad Nacional Michoacana San Nicolás de Hidalgo INIDEM (México)	Si	QS-W #161 Latam 2019	Si	4	9	8	4
Pontificia Universidad Católica (Chile)	Si	QS-W #1 Latam 2019	Si	7	19	4	7
Rovira i Virgili (España)	Si	QS-W #701 World 2019	Si	9	8	6	7
Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)	Si	QS-W #117 Latam 2019	Si	4	12	(*)	8

Figura 17: Universidades seleccionadas para el estudio siguiendo criterios Brunner (2010).
*programa discontinuado

⁷ QS World University Ranking (*Quacquarelli Symonds publishers*) es un sistema de rankings de clasificación mundial de universidades que ordena anualmente a cerca de ochocientas universidades del mundo a partir de un criterio de jerarquía.

A continuación se presenta la revisión curricular de los programas de Magíster, Maestría o Master en el área de *comunicación y estrategia*, así como en el área de *management y estrategia*, para ahondar en la identificación de los cursos de especialidad en estrategia que se dictan en las instituciones seleccionadas:

Revisión 1A

Centro	Universidad de La Sabana
País	Colombia
Ciudad	Bogotá
Facultad/Centro	Comunicaciones
Programa	Maestría en Comunicación Estratégica
Cursos con foco en estrategia en la malla curricular y contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dirección estratégica 2. Teorías de la Comunicación estratégica 3. Gestión de la comunicación estratégica 4. Gestión de empresas y servicios de consultoría en comunicación 5. Comunicaciones de marketing 6. Comunicación en procesos de crisis 7. Pensamiento Estratégico (electiva) 8. Planeación 9. Diseño de Proyectos 10. Análisis del Entorno 11. Proyecto de comunicación estratégica 1 12. Proyecto de comunicación estratégica 2
Nº total de cursos calificados	12

Figura 18: Revisión curricular de los programas (1A)

Revisión 1B

Centro	Universidad de La Sabana
País	Colombia
Ciudad	Bogotá
Facultad/Centro	Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas
Programa	Maestría en Gerencia Estratégica
Cursos con foco en estrategia en la malla curricular y contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis Económico y Competitividad 2. Pensamiento Estratégico y Prospectiva 3. Habilidades Gerenciales 4. Direccionamiento Estratégico 5. Gerencia Financiera Estratégica 6. Gerencia Estratégica de Márketing 7. Gerencia de la Innovación y el Conocimiento 8. Gerencia Estratégica de Operaciones 9. Pensamiento Estratégico (electiva I) 10. Diseño de Escenarios Estratégicos (elec. III)
Nº total de cursos calificados	10

Figura 19: Revisión curricular de los programas (1B)

Revisión 2A

Centro	Universidad Nacional Michoacana San Nicolás de Hidalgo
País	México
Ciudad	Michoacán
Facultad/Centro	INIDEM
Programa	Maestría en Administración
Cursos con foco en estrategia en la malla curricular y contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teorías de la Administración 2. Seminario de Dirección Empresarial 3. Administración de Mercadotecnia 4. Seminario de Estrategia Administrativa
Nº total de cursos calificados	4

Figura 20: Revisión curricular de los programas (2A)

Revisión 2B

Centro	Universidad Nacional Michoacana San Nicolás de Hidalgo
País	México
Ciudad	Michoacán
Facultad/Centro	Letras / INIDEM
Programa	Maestría en Comunicación y Ciencias Sociales*
Cursos con foco en estrategia en la malla curricular y contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación Estratégica y Sociedad 2. Comunicación y Sustentabilidad 3. Análisis Estratégico del Negocio 4. Estrategias de Marketing Digital 5. Taller de Creación de Valor y Mirada Estratégica 6. Taller de Comunicación Integrada I 7. Taller de Comunicación Integrada II 8. Taller de Comunicación Integrada III
Nº total de cursos calificados	8

Figura 21: Revisión curricular de los programas (2B)

*programa descontinuado para 2020.

Revisión 3A

Centro	Pontificia Universidad Católica de Chile
País	Chile
Ciudad	Santiago
Facultad/Centro	Comunicaciones
Programa	Magíster en Comunicación Estratégica
Cursos con foco en estrategia en la malla curricular y contenidos	<ol style="list-style-type: none">1. Diseño y Pensamiento Estratégico2. Gestión Estratégica de la Comunicación y la Confianza3. Estrategias para el Siglo XXI (optativo)4. Estrategias Comunicacionales 2.0
Nº total de cursos calificados	4

Figura 22: Revisión curricular de los programas (3A)

Revisión 3B

Centro	Pontificia Universidad Católica de Chile
País	Chile
Ciudad	Santiago
Facultad/Centro	Escuela de Administración
Programa	Magíster en Administración de Empresas
Cursos con foco en estrategia en la malla curricular y contenidos	<ol style="list-style-type: none">1. General Management2. Dirección Comercial3. Dirección Estratégica4. Implementación de la Estrategia5. Orquestación Estratégica6. Herramientas y análisis para la estrategia de Negocios7. Seminario de Estrategia Global
Nº total de cursos calificados	7

Figura 23: Revisión curricular de los programas (3B)

Revisión 4A

Centro	Universidad Rovira i Virgili
País	España
Ciudad	Tarragona
Facultad/Centro	Economía y Empresa
Programa	Máster universitario en Dirección de Empresas
Cursos con foco en estrategia en la malla curricular y contenidos	<ol style="list-style-type: none">1. Dirección Estratégica Avanzada2. Estrategias Financieras3. Estrategias de Marketing4. Casos y Experiencias Empresariales5. Estrategia de Ventas6. Gestión Estratégica de PIMES7. Teoría de Juegos
Nº total de cursos calificados	7

Figura 24: Revisión curricular de los programas (4A)

Revisión 4B

Centro	Universidad Rovira i Virgili
País	España
Ciudad	Tarragona
Facultad/Centro	Comunicación
Programa	Máster universitario en Comunicación Estratégica
Cursos con foco en estrategia en la malla curricular y contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oportunidades y Riesgos en la Comunicación Organizacional 2. Campañas y Planes de Comunicación 3. Comunicación de Crisis: Gestión, Habilidades y Casos 4. Dirección de Comunicación 5. Tendencias en Comunicación y Dirección Estratégica 6. Comunicación Estratégica de Marcas Territorio
Nº total de cursos calificados	6

Figura 25: Revisión curricular de los programas (4B)

Revisión 5A

Centro	Universidad Nacional de Cuyo
País	Argentina
Ciudad	Mendoza
Facultad/Centro	Ciencias Económicas
Programa	Maestría en Administración de Negocios
Cursos con foco en estrategia en la malla curricular y contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategia Empresarial 2. Economía para alta dirección: análisis e interpretación de escenarios 3. Fundamentos de dirección estratégica y toma de decisiones 4. Internacionalización 5. Gerencia emprendedora 6. Marketing 7. Simulación de negocios 8. Desarrollo del negocio
Nº total de cursos calificados	8

Figura 26: Revisión curricular de los programas (5A)

A continuación se sintetiza el número de cursos y docentes identificados en los postgrados (Masters) con especialidad en estrategia, en las instituciones seleccionadas para este estudio:

Centro/Universidad	Programa	Cursos de especialidad calificados	Docentes promedio
Universidad de La Sabana (Colombia)	Maestría en Comunicación Estratégica	12	24
Universidad de La Sabana (Colombia)	Maestría en Gerencia Estratégica	10	20
Universidad Nacional Michoacana San Nicolás de Hidalgo INIDEM (México)	Maestría en Administración	4	8
Universidad Nacional Michoacana San Nicolás de Hidalgo INIDEM (México)	Maestría en Comunicación y Ciencias Sociales	8	16
Pontificia Universidad Católica de Chile	Magíster en Comunicación Estratégica	4	8
Pontificia Universidad Católica de Chile	Magíster en Administración de Empresas	7	14
Rovira i Virgili (España)	Máster universitario en Comunicación Estratégica	6	12
Rovira i Virgili (España)	Máster universitario en Dirección de Empresas	7	14
Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)	Maestría en Administración de Negocios	8	16
Totales		67	134

Figura 27: Relación de cursos calificados en los contenidos de estrategia/especialidad y su relación con la estimación del número de docentes (2019-2020)

5.1.2.4. Determinación del Universo

Basados en Tejada (2009) para este trabajo asumimos conceptualmente que el profesor o docente universitario es aquel que realiza actividades de docencia vinculadas con la investigación y proyección a la comunidad, y que entrega “una formación continua orientada a la mejora de la práctica profesional” de sus estudiantes (Mas, 2011: 16).

Considerando que debemos establecer criterios para el establecimiento del universo y posterior selección de la muestra de los docentes para los casos de España y Latinoamérica que serán parte de este estudio, se han considerado tres elementos o fórmulas para el establecimiento de el ratio de docentes titulares full time por estudiante:

1. Se trabajará con programas de Master, Maestrías o Magíster considerados como “oficiales” en el caso español y como “ajustados a las normas oficiales”, que es su equivalente en el caso de latinoamericano. En todos los casos se discriminará por programas presenciales que tengan sus énfasis formativos en estrategia (en comunicación o en management).
2. Para la estimación del universo en el caso español nos basaremos en Aldás (2016, 105-106) cuyo informe establece una media para España de “cuatro profesores por cada 100 estudiantes” (4/100), lo que en Masters se decanta en un número de 2 profesores por cohorte promedio de 30 estudiantes (2:30).
3. Para el establecimiento del universo en el caso de Latinoamérica nos hemos basado en el informe INFOACES Faculty/Student ratio (2012), que establece una ratio de “un profesor por cada 25 estudiantes” en educación presencial de adultos, lo que en Maestrías y Magíster se decanta en una proporción de 2 profesores por cada 30 estudiantes (2:30).

Es importante considerar que para ambos parámetros que la ratio sea demasiado alta es considerado negativo, puesto que indica que un mismo docente estaría dando clases a un mayor número de estudiantes, mermando la atención personalizada sugerida en los estudios de tercer ciclo.

5.1.2.4.1 Antecedentes para el caso español

Según el informe de "Datos y cifras del Sistema Universitario Español 2018-2019" publicado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, los Masters de la rama de enseñanza de Ciencias Sociales y Jurídicas suman un total de 1.481 en toda España, sumados los datos de los centros universitarios

8 Criterio utilizado por el informe de "Datos y cifras del Sistema Universitario Español 2018-2019.

privados y públicos, siendo la rama con mayor número de plazas en programas de universidades presenciales y no presenciales (figura 28).

Según el mismo informe de datos y cifras (2019, 107) el personal docente e investigador (PDI) en el curso 2016-2017, se situó en 120.383 personas (1,9% más que en el curso anterior) y el profesorado en equivalente a tiempo completo, se ha situado en 82.469, con un 0,8% más que en el curso anterior, donde la media de profesores en ambas categorías reportadas por el ministerio para enseñanzas de Master de tipo presencial es de 101.426. Sobre esta cifra el reporte “La Universidad Española en Cifras” indica que la estructura del personal docente e investigador clasificado para la rama de Ciencias Jurídicas y Sociales alcanza a 12.025 profesores (2018, 235).

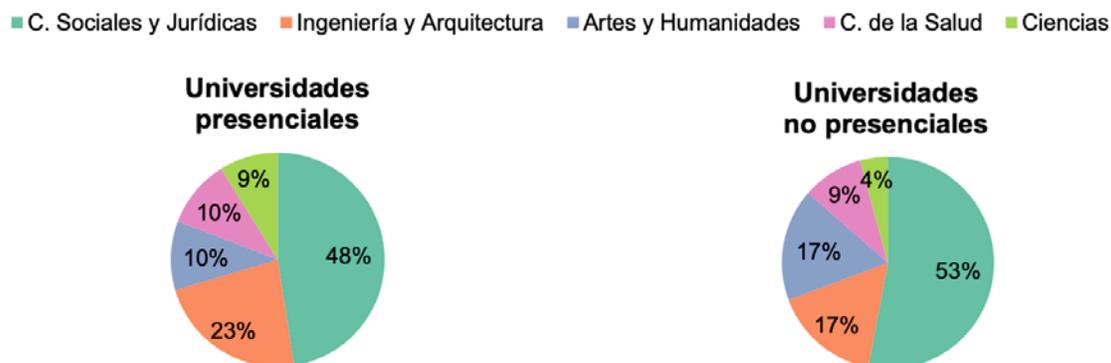


Figura 28: Datos y cifras del Sistema Universitario Español 2018-2019 (p.p. 16). Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

En el caso de España vemos que en el área de Ciencias de la Comunicación se registran 239 masters a partir de datos aportados por el informe Ranstad-Universia (2019), los cuales al ser contrastados con las bases de datos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, se reducen a 71 que si corresponden a Masters públicos presenciales en el área de la Comunicación y la estrategia (SRV ANECA, 2020)⁹. A partir de estos datos y establecida una media de 30 estudiantes

⁹ En este caso se han descartado programas de nombre similar pero que corresponden a programas interculturales, de sistemas, multimedia, audiovisuales, telecomunicaciones, cine, televisión, aprendizaje,

por curso (criterio utilizado por el informe de "Datos y cifras del Sistema Universitario Español 2018-2019), tendremos que la proporción de docentes (4/100) será de una media proporcional de 85 (85,2) profesores titulares full time en programas universitarios de Master públicos en comunicación presenciales y con énfasis en estrategia, de los cuales una proporción de 12 cubrirían las asignaturas de comunicación y estrategia constatadas en la revisión curricular de los casos de universidades seleccionadas para este estudio (figura 17).

(A) Totales Nacionales programas de Master en el área de Comunicación

Total	Totales
Masters de Comunicación en España	239
Estimación media de estudiantes por curso	30
Masters de Comunicación públicos y presenciales en España	71
Proporción de profesores titulares full time por curso (4/100) Masters de Comunicación públicos y presenciales en España	85
Masters de Comunicación Estratégica públicos y presenciales en España	5
Proporción de profesores titulares full time por curso (4/100) Masters de Comunicación Estratégica públicos y presenciales en España	6

Figura 29: Totales Nacionales programas de Master en el área de Comunicación (España)

Siguiendo en el caso español y a partir de los datos a los aportados por el informe Ranstad-Universia (2019) se constata que los programas de Master en Administración y Gestión de Empresas suman 705, los cuales han sido contrastados a su vez con las bases de datos de ANECA, con lo que los datos se han corregido a la baja con 109 programas que si corresponden que a Masters públicos presenciales en el área del Management con énfasis en estrategia¹⁰. Considerando estos antecedentes y utilizando el criterio de una media de 30 estudiantes por curso,

educación, turismo, ingeniería, sociología, arte, lenguas, TI, telemática, lingüística, etc., usando para ello las bases de datos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (SRV ANECA, 2020).

¹⁰ Para este caso se han descartado programas de nombre similar pero que corresponden a especialidades de ingenierías, logística, calidad, servicios, especialidades químicas, economía y política, tecnología y redes, etc., usando para ello las bases de datos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (SRV ANECA, 2020)

tendremos que la proporción de docentes (4/100) ofrece un número de 130 (130,8) profesores titulares full time en programas públicos de Master en Management presenciales, con énfasis en estrategia, de los cuales una proporción de 14 cubrirían las asignaturas de management y estrategia constatadas en la revisión curricular de los casos de universidades seleccionadas para este estudio (figura 17).

(B) Totales Nacionales programas de Master en el área de Management

Total	Totales
Master en Administración y Gestión de Empresas en España	705
Estimación media de estudiantes por curso	30
Master en Administración y Gestión de Empresas públicos y presenciales en España	109
Proporción de profesores titulares full time por curso (4/100) Master en Administración y Gestión de Empresas públicos y presenciales en España	130
Masters de Estrategia públicos y presenciales en España	3
Proporción de profesores titulares full time por curso (4/100) Masters de Estrategia públicos y presenciales en España	3

Figura 30: Totales Nacionales programas de Master en el área de Management (España)

(C) Totales de casos seleccionados

País	Fuentes	Área	Especialidad	Nº programas	Estimación N alumnos (1:30)	Estimación de prof. (4:100)
España	ANECA ¹¹ y RUCT ¹²	Ciencias Sociales	Masters de Comunicación Estratégica públicos y presenciales en España	5	150	6

11 La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España. Informe del motor de búsqueda de titulaciones y Master acreditados: <https://srv.aneca.es/ListadoTitulos/>.

12 Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), dependiente del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>

		Masters de Estrategia públicos y presenciales en España	3	90	4
Total			8	240	10

Figura 31: Totales de casos seleccionados (España)

5.1.2.4.2 Antecedentes para el caso latinoamericano

Según el informe de CEPAL (2018) en la región latinoamericana la educación es la segunda función social más importante en términos de recursos de los gobiernos, si se considera el promedio de los países de los que se tienen la series completas de datos (3,9% del PIB), no obstante es un dato agregado que incluye todos los niveles educativos y que tiene una fuerte distorsión en el nivel escolar. Para obtener algunas series de datos fiables la educación de postgrado en Latinoamérica debimos cruzar los antecedentes de la base de datos de Instituto de Estadísticas de la UNESCO¹³ y del centro de estudios de CEPAL (2019).

Estos datos suponen que a 2015 México tendría un número de 169.317 de graduados en Ciencias Sociales (43,5% aproximado del total), Colombia tendría un número de 60.053 graduados en Ciencias Sociales (51,7% aproximado del total) y Chile un número de 22.913 graduados en Ciencias Sociales (31,6% aproximado del total con un total) de los 48.396 matriculados en postgrado en 2019¹⁴.

Argentina no tiene datos disponibles en estas fuentes internacionales (su último reporte data de 1985), no obstante los datos aportados por los reportes actualizados del Departamento de Información Universitaria del gobierno ¹⁵ informan un número de 122.829 estudiantes de postgrado para 1382 maestrías presenciales y estatales en Ciencias Sociales, con 11.326 estudiantes inscritos en 2018

13 UNESCO *Institute for Statistics* <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>. Accesado por última vez el 16 de abril de 2020.

14 Informe CIES Ministerio de Educación de 2019 https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/07/Informe-Matricula-2019_SIES-1.pdf Accesado por última vez el 16 de abril de 2020.

15 Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (Argentina). Síntesis de Información Universitaria 2017-2018: file:///Users/fjg/Downloads/sintesis_2017_-_2018.pdf. Último acceso: 16 de abril de 2020.

(datos agregados). Según el mismo informe (2018, 54) el número de docentes exclusivos (o full time) en Maestrías sería de 6628.

Las tablas de datos siguientes han sido construidas a partir de las estadísticas de las agencias oficiales de cada país, considerando solo a los programas de Maestrías o Magíster acreditados, presenciales y con especialidad en estrategia en los países considerados en este estudio como parte del universo de estudio en Latinoamérica:

País	Fuentes	Área	Especialidad	N° programas	Estimación N alumnos (1:30)	Estimación de prof. (4:100)
Argentina	CONEAU ¹⁶	Ciencias Sociales	Maestrías en Comunicación	4	120	5
			Maestrías en Administración y Negocios	17	510	21
Chile	CRUCH ¹⁷	Ciencias Sociales / Economía y Administración	Magíster en Comunicación	2	60	21
			Magíster en Administración de Empresas	9	270	11
Colombia	CNA ¹⁸ y CEPAL	Ciencias Sociales / Economía y Administración	Maestría en Comunicaciones	11	330	14
			Maestría Administración y Afines	18	540	22

16 Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina. Informe de Postgrados Acreditados: https://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/CatalogoPosgrados_2019.pdf

17 Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Informe de postgrados en Chile 2019-2020: https://postgrado.consejoderectores.cl/postgrado_magister_areas.php

18 Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA). Informe de postgrados por acreditación simple 2019: <https://www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/article-187386.html>

México*	CONACYT ¹⁹ y CEPAL	Ciencias Sociales / Economía y Administración	Maestría en Comunicaciones	8	240	10
			Maestría Administración y Afines	17	510	21
Total				86	2.580	125

Figura 32: totales nacionales de programas de magíster/maestrías en Comunicación y Management, basados cruces de datos de fuentes oficiales (LatAm).

*postgrados escolarizados con orientación a la investigación y postgrados profesionales.

Al trabajar con la proporción ajustada por las recomendaciones internacionales de dos profesores por cada treinta estudiantes, y para cubrir los 67 cursos o asignaturas lineales²⁰ calificados en los ejes formativos de la estrategia de las universidades seleccionadas, tenemos que la suma del número de docentes estimados entre las disciplinas de Comunicación y de Management en los programas de Master públicos y presenciales con especialidad en estrategia seleccionados para el caso español (10) y latinoamericano (125) nos ofrece un universo total estimado de 135 profesores titulares full time para los programas de Master de ambas disciplinas en las asignaturas o cursos que fueron previamente clasificados (figura 17).

5.1.2.5. Definición de la muestra

A partir de los datos anteriores y siguiendo las orientaciones de Casas, et.al. (2003) respecto del muestreo en métodos mixtos es que hemos utilizando el sistema de validación estadística de datos Netquest ²¹ para estimar una muestra representativa a partir de un universo de 134 sujetos indicados anteriormente. Se estima a partir de este procedimiento un tamaño muestral de 100 sujetos,

19 Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). Padrón de postgrados por acreditación general 2019: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/datos-abiertos-pnpc.php>

20 Se trabaja con el modelo sugerido por QS World Ranking (2019), AACSB (2018-2019) y America Economía Intelligence (2019), donde se estima que lo normal y recomendable es que los docentes no se repitan o reiteren en las clases de postgrados, por lo que solo deben tender a dictar una asignatura del plan. Con este criterio de acreditación y de ranking se ha trabajado en los postgrados seleccionados.

21 <https://www.netquest.com/es/encuestas-online-investigacion> (accesado por última vez: Marzo, 2020).

considerando una heterogeneidad del 50% (diversidad del universo) y un margen de error del 5% para un nivel de confianza de un 95%.

Se trabaja con un tamaño muestral de 100 profesores a quienes se invitó a colaborar en función de lograr la validación del instrumento y las técnicas de análisis utilizadas, quienes aceptaron participar a en la investigación con previo conocimiento de los objetivos buscados. Se planteó como deseable que a lo menos el 50% de los profesores encuestados hubieran desarrollado, o estuvieran desarrollando, clases de estrategia en diversas especialidades y disciplinas de los postgrados y masters de las instituciones alcanzadas, porcentaje que fue superado en los hechos.

Para los fines de esta investigación y para ajustar el modelo de encuesta por cuestionario electrónico, se decidió utilizar la tecnología electrónica presencial *Turning Point* (de *Turning Technologies*®), lo que permitirá recibir las respuestas anónimas de todos los participantes en tiempo real por medio de un dispositivo electrónico individual y personalizado, pues se introduce un código único y propio de cada dispositivo de respuestas (o “teclera” de respuestas, Anexo_2), que luego el software identifica desde el ordenador para las respuestas de cada uno de los consultados en forma individual e inconfundible, ofreciendo a la vez un feedback y salida de datos rápidos y confiables para el investigador. El procedimiento requiere que el investigador a cargo de la recogida de datos haya previamente ingresado el cuestionario al software correspondiente, y que disponga de los suficientes dispositivos para la recogida de la muestra (100 sujetos muestrales en este caso, los que fueron cubiertos por la cantidad de dispositivos necesarios en cada caso y país por el investigador). Los datos desagregados de las 26 preguntas del cuestionario se encuentran en Anexo_3 y en planilla de datos crudos para repositorio digital.

5.1.2.6. Digitación, organización y depuración de datos

Los criterios de rigor con respecto a la obtención de la información en la etapa cuantitativa se aplican a los diversos momentos de la recopilación de datos.

Sólo una vez validados todos los datos y comprobados sus resultados, se procedió a la conversión de los puntajes correspondientes a preguntas negativas.

Para efectos de asegurar una correcta depuración de datos, luego de aplicado el instrumento por medio de *Turning Point* se detectaron y corrigieron posibles errores usando la técnica de doble digitación; es decir, se digitaron nuevamente los resultados y se buscó las diferencias de cada pregunta en ambas bases de datos (entre la generada en forma automática por el sistema electrónico en aula y la replicada por el investigador, con asistencia manual para los datos agregados).

Con respecto a las preguntas sin responder, se admitió un 30% como máximo de respuestas sin contestar por cada encuestado (*missing data*) y por pregunta del cuestionario. Superada esa cantidad, se eliminaría al encuestado o la pregunta del instrumento.

5.1.2.7. Plan de análisis

El análisis estadístico estuvo orientado a contrastar empíricamente las hipótesis que surgieron de la Etapa 1 de esta investigación que, como se ha dicho antes, tiene un carácter exploratorio. Primero, se buscó comprobar que fuera posible clasificar a los profesores según su modalidad y grado de uso de la enseñanza estratégica, de ser tal pasaría a constituir la variable dependiente. En segundo lugar, se buscó explicar esas diferencias entre los profesores probando que las variables dependientes e independientes están asociadas entre sí, y que no se ven afectadas por variables intervinientes, o de estarlo, se consideraría esto en los análisis. Además, se buscó reducir la variable dependiente a sus factores principales y se asociaron éstos con las variables dependientes.

Un primer nivel de análisis fue descriptivo y buscó dar una primera aproximación al comportamiento de los tres tipos de variables que estaban en juego: las independientes, las dependientes y las intervinientes.

Para un segundo nivel de análisis se formuló un conjunto de hipótesis acerca de la asociación entre estos tres tipos de variables y se las contrastó empíricamente aplicando el *Análisis de Chi Cuadrado*. Esto llevó a focalizar las hipótesis más significativas y a tomar los necesarios resguardos a la hora de interpretar los resultados finales con respecto a las variables que no estuvieran asociadas de manera significativa.

En un tercer nivel, mediante un análisis de componentes principales, se buscó explorar cuáles eran los factores principales que permitían explicar la mayor probabilidad posible de respuestas en las variables independientes (esto es, lo que piensan los profesores). Luego, se estudió las correlaciones entre estos factores principales con las preferencias de nivel y frecuencia de enseñanza estratégica. El resultado permitió comprender qué factores estaban influyendo en mayor medida sobre las diferencias de aproximación a la formación estratégica que tienen los profesores. Cabe recordar que estos resultados tienen un carácter exploratorio y no buscan una generalización empírica de sus resultados. Los pasos a seguir en el análisis de componentes principales se describen a continuación.

5.1.2.8. Definición de la estructura factorial

A) *Identificación de la estructura de factores principales.* Se buscó identificar los factores que explicaban en mayor medida el conjunto de la variabilidad en las representaciones docentes. Se aplicó el análisis de componentes principales en el conjunto de preguntas de cada variable independiente que estaba asociada con las variables dependientes. Para poder comparar la estructura factorial entre usuarios con y sin alumnos de postgrado, dicho análisis se aplicó por separado a las bases de datos de "usuarios con alumnos" y "usuarios sin alumnos". Los factores principales seleccionados debían explicar conjuntamente sobre el 70% de la variabilidad en las representaciones docentes.

B) *Comparación de factores y preguntas por modalidad.* Luego se identificó los factores que tenían una asociación aceptable ($r = 0,6$ o más) con cada factor principal

seleccionado. Se comparó las preguntas asociadas a cada factor según la modalidad de uso ("usuarios con alumnos" y "usuarios sin alumnos"), procedimiento análogo a la estructura paralela del análisis estructural que se verá más adelante.

C) *Selección, etiquetación y graficas de ejes factoriales*. Los dos primeros factores de cada variable suelen explicar en conjunto la mayor parte de la variabilidad de respuestas en las preguntas, por lo que se continuó los análisis sólo con estos componentes de las variables independientes. Estos factores principales son etiquetados según el contenido de las preguntas que les están asociadas (paso 2). En esto hay un factor de interpretación que puede basarse en el tipo de vínculo de las preguntas (por ejemplo, similitud, causalidad, etc.). Dado que el análisis de componentes principales busca que los factores resultantes sean lo más independientes entre sí (*ortogonalidad* en el gráfico) los dos primeros factores son considerados como ejes de un gráfico. Esto, al igual que en una estructura cruzada del análisis estructural, permitió la clasificación de cada sujeto en los cuadrantes del gráfico, según su distancia relativa a cada factor principal o eje.

5.2 Análisis Cualitativo

5.2.1. Objetivos de la etapa

Los objetivos para esta etapa fueron:

A) Comparar las dimensiones representacionales relevadas en etapas con los códigos de base, su categorización y frecuencia, códigos extraídos de las respuestas de los docentes a las preguntas abiertas del cuestionario;

B) Describir el discurso de los profesores ante la formación estratégica, develando las estructuras semánticas explícitas o implícitas en dicho discurso;

C) Interpretar a las orientaciones simbólicas de la acción innovadora de los profesores en el ámbito de la formación estratégica y generar hipótesis interpretativas sobre los principios que las rigen.

Para lograr estos objetivos se realizó un análisis del discurso de los profesores que fue recogido en entrevistas semi-estructuradas efectuadas a nueve profesores de universidades de latinoamericanas y americanas. Las entrevistas fueron primero analizadas en forma independiente (análisis intra-casos) y luego comparativamente (análisis inter-casos).

Para el primer objetivo, se analizó la frecuencia de códigos. Utilizando el criterio de Bardin (2011) se consideró que para el análisis estructural “los análisis de frecuencia de las colecciones atomísticas no son abandonados, pues ellos son útiles para una primera etapa (del análisis)” (p. 278). En efecto, este análisis permitió saber cuáles eran los códigos más frecuentes para cada uno de los temas principales y para los niveles de integración de la estrategia, y hacer comparaciones de algunos resultados con la parte cuantitativa de la investigación.

En el segundo objetivo se buscó describir las estructuras semánticas de los textos emanados de las preguntas abiertas del cuestionario específicamente orientados a las representaciones docentes.

El tercer objetivo buscó superar el nivel descriptivo e interpretar la orientación simbólica de la acción formativa de los docentes y los principios representacionales que las determinaban.

5.2.2. Antecedentes de la metodología

El aporte de la investigación cualitativa a la comprensión del problema de esta investigación resulta claro cuando se piensa que es una metodología adecuada para comprender el pensamiento del docente, es decir, cuando la investigación pretende develar los significados que están tras la experiencia de los sujetos, en nuestro caso los profesores como sujetos de la formación estratégica. En efecto, según Cook y Reichardt (1996) la investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, se orienta hacia el fenomenologismo y la comprensión: está “interesada en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. Se orienta por tanto al descubrimiento, es inductiva, orientada a los procesos, es válida más

que fiable, no busca la generalización sino la comprensión profunda y holista de los fenómenos". Por su parte Krausse (2014) concluye que: "a pesar de las diferencias que se evidencian entre los paradigmas 'alternativos', éstos coinciden básicamente en su crítica al positivismo, al énfasis en lo subjetivo e intersubjetivo como alternativa a la pretendida objetividad, y a la utilización de metodologías que buscan comprender e interpretar más que explicar" (Krausse, 2014: 37).

El carácter inductivo y la cercanía a los datos de las perspectivas cualitativas quedan claramente reflejados en la perspectiva de Glaser y Strauss (2017) y en la de Strauss y Corbin (1990), donde señalan como objetivo de su metodología el construir una teoría desde la base, en un proceso de permanente interpretación de datos, generación de teorías e hipótesis que lleven nuevos datos para su contraste empírico (muestreo teórico). El análisis de datos, según esta perspectiva tiene tres momentos:

- La codificación abierta, que es "el proceso de relevar, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar datos".
- La codificación axial, que es "el conjunto de procedimientos a través de los cuales los datos son puestos en nuevos caminos después de la codificación abierta, para hacer conexiones entre categorías. Esto es hecho utilizando un paradigma de codificación que involucra condiciones, contexto, estrategias de acción, interacción y consecuencias".
- La codificación selectiva que es "el proceso de selección de categorías centrales, sistemáticamente relacionadas a otras categorías, validando estas relaciones, y "llenando las categorías que necesitan un mayor refinamiento y desarrollo".

Otra aproximación cualitativa, de profunda significación y ampliamente utilizada en ciencias sociales, sociología y educación (Titone y Zavalza, 2009), corresponde a la *Lingüística*, específicamente al *análisis del contenido*. En este sentido, Krippendorff (2009) señala que "el análisis del contenido puede llegar a convertirse en una de las técnicas de investigación centrales en las ciencias sociales" por su

capacidad de abordar directamente el estudio de los fenómenos simbólicos. Dassetto, Hierneaux, y Servais (2007), revisan la utilización de la lingüística en sociología, incluyendo como una de las tendencias actuales la utilización de la semántica estructural.

En el ámbito más específico de la formación de adultos, Bourgeois (2007) trabaja el concepto de representación utilizando el análisis estructural como técnica colindante al análisis de contenido. A continuación, se desarrollan sus planteamientos y cómo se lo utilizó en esta tesis.

5.2.3. Análisis estructural en el estudio de las representaciones docentes

La investigación buscó adicionalmente comprender la incidencia de las representaciones pedagógicas en las modalidades de integración de la estrategia a través de las prácticas de los docentes de maestrías de comunicación y management con especialidad en estrategia.

Esto se investigó en el contexto de la situación de docentes para adultos en el ámbito de la enseñanza de la estrategia, con la finalidad de explorar como hacen un uso educativo de esta especialidad en la formación de sus estudiantes, además de sus percepciones respecto de las posibilidades de integración y convergencia de contenidos.

En esta investigación se siguieron los planteamientos de Bourgeois (2007), quien articula lo individual y lo colectivo desde una perspectiva neo-piagetana, enraizando lo metodológico en las distinciones claves de Piret, *et.al.* (1996). Las representaciones están compuestas por tres dimensiones:

- Un contenido informativo: las palabras, los contenidos y los términos;
- Una estructura: la manera en cómo el contenido informativo es organizado y articulado relacionando los términos y conceptos entre sí; y
- Un aspecto normativo: la valorización positiva o negativa de ciertos elementos de la representación, en términos de bueno/malo, bien/mal, etc.

Para los autores estas dimensiones son tomadas en cuenta en cada uno de los duetos del análisis estructural, por lo cual la técnica resulta adecuada para el estudio de las representaciones. La relación entre los componentes del signo es arbitraria, estableciéndose una relación de significación al interior de las cadenas asociativas, en una secuencia conversacional que fija el contenido semántico. En dichas cadenas un signo adquiere valor en una relación de discontinuidad o diferencia con respecto a otro signo (constituyéndose en la disyunción). La oposición de dos signos se da en función de un eje que los engloba como totalidad.

Piret *et. al.* (1996) señalan las reglas para distinguir una auténtica disyunción de la que no lo es: el tener una primera aproximación intuitiva, luego la binaridad de pares (A implica B y B implica A); lo que es lo mismo que: $A \rightarrow B$; $B \rightarrow A$), la homogeneidad de los términos en relación al eje, la exhaustividad y exclusividad (la pertenencia a uno excluye la posibilidad de pertenecer a otro).

La segunda dimensión de la representación -la estructura- se constituye por la articulación de códigos y sus disyunciones en forma paralela, jerárquica o cruzada. La estructura paralela existe cuando intuitivamente se ve que en los textos existe una doble implicación entre los términos de las disyunciones y se verifica que eso es efectivamente así. Para esto se debe comprobar las dobles implicaciones en todas direcciones $[(A/B; X/Y) : (A \Leftrightarrow X; B \Leftrightarrow Y)]$. Gracias a esta doble implicancia, los términos pueden ser condensados, quedando sólo la disyunción más representativa del conjunto.

Estos códigos condensados pueden ser a su vez condensados en otros códigos y relacionados con otros, formando un proceso inductivo de construcción de estructuras crecientemente complejas, las que pueden ser tipo *paralela* (códigos que tienen un mismo sentido y valoración, lo que da paso a una condensación en el código más representativo), *jerárquica* (cuando el término de una disyunción es a la vez eje de otra disyunción) y *cruzada* es la representación esquemática de un cruce de dos o más ejes. El aspecto *normativo* se refleja en las valorizaciones positivas o negativas que el sujeto hacía de cada término de la disyunción.

En un segundo nivel de análisis se estudió el aspecto dinámico de las representaciones en relación a la orientación simbólica de la acción, la cual quedó organizada como un modelo de acción simbólica o *actancial* (Ruquoy, 1990; Bourgeois, 2009; Bardin, 2011). Este modelo vincula al sujeto hablante con el bien simbólico que busca como objeto, así se constituye un eje que es la base del modelo (o eje referencial). Por último, cualquiera de estos elementos, aunque de manera especial el objeto buscado, es destinatario de la influencia motivadora de ideas, objetos o simbolizaciones, constituyéndose una relación de emisor a destinatario.

El modelo resultó adecuado para la interpretación de los significados de un actor de una innovación educativa, pues permite relacionar el discurso con las representaciones, articular las disyunciones de los ejes semánticos con las motivaciones a la acción, y la acción con su contexto (obstáculos y facilitadores). El modelo se presenta gráficamente del modo siguiente:

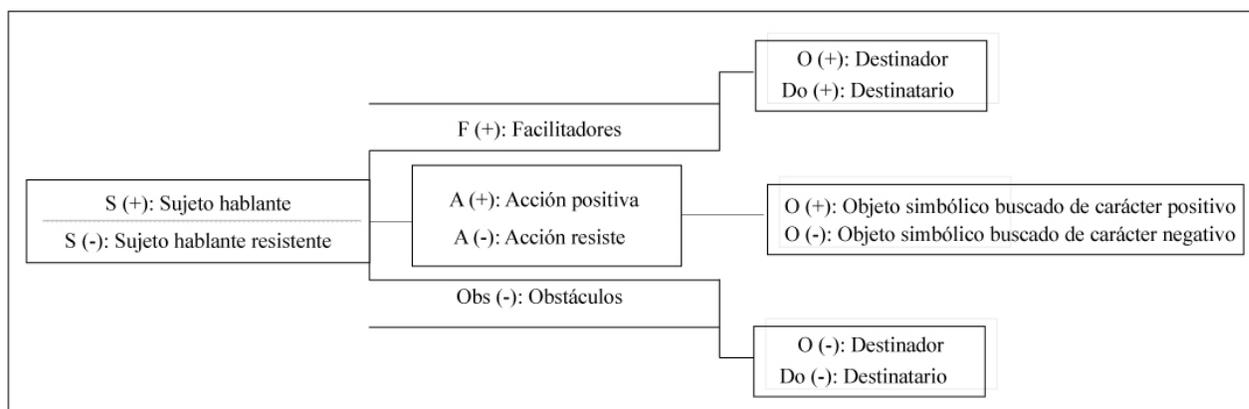


Figura 33: modelo actancial para el estudio de la influencia simbólica en la acción docente en postgrados de nivel Master.

5.3. Análisis descriptivo de resultados

Para llevar adelante el proceso se entrevistó a nueve profesores con grado académico de doctor y perfiles docentes de sobre cinco años de docencia universitaria en sus respectivas líneas de trabajo de estrategia en Comunicación o en Management, en el marco del Congreso Internacional IAIDRES (11 y 12 de Octubre de 2018) de la Ilustre Academia Iberoamericana de Doctores de México. Los

antecedentes de los entrevistados y de las instituciones a las que pertenecían al ser consultados fueron los siguientes:

Nº	Nombre	Universidad/Centro	Pertenencia a centros de trayectoria verificable	Pertinencia de sus áreas disciplinarias	Experiencia formativa	Cargo Docente
1	Dr. Anuj Gurmani	Univerty of Miami School of Business	QS-W #271 World 2019	Estrategia y empresa	12 años	Docente full time / investigador
2	Dr. Aresh Mehrotra	Univerty of Miami School of Business	QS-W #271 World 2019	Estrategia, Comunicación y Marketing de Servicios	16 años	Docente full time / investigador
3	Dr. Peter Quensley	Texas A&M University	QS-W #189 World 2019	Estrategia y Comunicación Corporativa	11 años	Docente full time / investigador
4	Dr. Jaime Gómez-Santoyo	Tecnológico de Monterrey en México	QS-W #158 World 2019	Estrategia y Política de Empresa y Negocios Internacionales	23 años	Docente full time / investigador
5	Dr. Federico González	Universidad Nacional (MSNH), México	QS-W #161 Latam 2019	Estrategia y Empresa	17 años	Docente full time / investigador
6	Dr. Manuel Barnes	Universidad Nacional (MSNH), México	QS-W #161 Latam 2019	Estrategia y Comunicación	22 años	Docente full time / investigador
7	Dr. Phillip Krall	Arizona State El Paso	QS-W #215 World 2019	Comunicación y Marketing Estratégico	23 años	Docente full time / investigador
8	Dr. Roberto Hasbún	Universidad Nacional Autónoma de México	QS-W #103 World 2019	Gestión Estratégica	12 años	Docente full time / investigador
9	Dr. Oscar Tapia	Universidad Veracruzana Coatzacoalcos	QS-W #136 World 2019	Liderazgo y ejecución estratégica	09 años	Docente full time / investigador

Figura 34: nombre, institución y ubicación en ranking QS (se informa la base del rango) de las instituciones a las que pertenecen los doctores consultados.

Las entrevistas semi-estructuradas fueron abordadas por el investigador principal en las dependencias de la Universidad Veracruzana y del centro de eventos Diana Del Bosque, ambas sedes del congreso. En ambos casos se contó con un lugar concertado, tranquilo y sin ruido para tranquilidad de los entrevistados.

Para la selección previa de los informantes adecuados a los criterios definidos se contó con la colaboración de los organizadores del congreso (IAIDRES). La aceptación y disposición de los entrevistados para participar se facilitó por haberles sido informado el interés por contar con su opinión con anterioridad a la entrevista y por parte de las coordinadoras del evento; en algunos casos los contactos con los entrevistados fueron reforzados por el investigador por medio de correo electrónico para concertar hora y lugar, y en otros se dieron las condiciones para realizar la entrevista sin inconvenientes durante el día previo al inicio del congreso, como durante las dos jornadas del 11 y 12 de Octubre de 2018.

Para el propósito de contar con un conjunto ordenado y coherente de preguntas semiestructuradas, como de un guion temático que ayudara a dirigir la entrevista a buen fin se trabajó con una pauta de veintisiete preguntas utilizadas para todos los casos:

N° pregunta	Pregunta en pauta	Observación/tipo de respuesta
1	Nombre completo	Algunos docentes solicitaron anonimato en los reportes finales.
2	Universidad/Centro al que pertenece	Se informa en tabla
3	Áreas disciplinarias en que dicta sus clases	Se preselecciona por comunicación y management.
4	Experiencia docente en postgrados (maestrías)	En la mayor parte de los casos dictan al mismo tiempo cursos en doctorado.
5	Cargo Docente (<i>full time, part time</i>)	Total de entrevistados declaran <i>full time</i>
	Conocimiento estratégico	

6	Experiencias previas (laborales y académicas)	Se informa en tabla
7	Experiencias previas en diseño y ejecución de estrategias en <i>management</i> y en comunicación	Se informa en reporte
8	¿Qué le ha llevado a adquirir conocimientos estratégico?	Se informa en reporte
9	Percepción de la dificultad para adquirir conocimiento estratégico	Respuesta abierta
10	Contenidos relacionados conocimiento estratégico que trata en sus clases	Se informa en reporte
11	¿Cómo calificaría el conocimiento y dominio que tienen sus estudiantes sobre la estrategia?	Respuesta abierta
	Potencial pedagógico de la enseñanza estratégica	
12	¿Cual es el potencial educativo que ve UD en la formación estratégica de sus estudiantes?	Respuesta abierta
13	¿Qué interés cree UD que tienen los estudiantes por el conocimiento estratégico?	Respuesta abierta
14	Valoración de la enseñanza estratégica en la educación de postgrado	Respuesta abierta
15	¿Cuál cree UD que es la evaluación general de la estrategia como adicionador de valor para los profesionales que aspiran a cargos directivos?	Respuesta abierta
16	Comparación de la estrategia con respecto a otros recursos educativos (pertinencia, relevancia, eficacia en la enseñanza)	Respuesta abierta
17	Valoración de la capacidad para dar soluciones a problemas concretos por medio del conocimiento estratégico	Respuesta abierta
18	¿Qué se debería enseñar sobre estrategia? (representaciones de los profesores)	Respuesta abierta
19	¿Qué habilidades se esperan de los estudiantes para el buen uso de la estrategia? (representaciones de los profesores)	Respuesta abierta
20	Señale sus prácticas docentes que tengan algún grado de similitud con el uso de metodologías estratégicas	Respuesta abierta
21	¿Qué metodologías o herramientas sugiere en sus clases para que sean utilizadas para el diseño estratégico? (alternativas de métodos)	Respuesta abierta
22	¿Qué autores recomienda en sus clases? (libros, textos o casos de estrategia que recomiende o utilice en sus clases)	Respuesta abierta
	El contexto de la innovación	
23	¿Sería un avance formativo que la estrategia se enseñara <u>de igual forma</u> en Comunicación y Management?	Respuesta abierta

24	¿Qué factibilidad ve UD para incluir estos contenidos formativos en forma innovadora en las aulas de Comunicación y Management?	Respuesta abierta
25	¿Qué obstáculos y facilitadores habría para esto en el contexto universitario de postgrado?	Respuesta abierta
26	Actualmente ¿Hay una interdependencia de los contenidos curriculares en la formación estratégica?	Respuesta abierta
27	¿Habría beneficios en una formación estratégica transversal para los directivos formados en los niveles de postgrado de Comunicación y Management?	Respuesta abierta

Figura 35: Guion temático entrevista semiestructurada para el análisis del discurso.

Las respuestas fueron transcritas y codificadas, constituyendo una fuente de información primaria para el análisis del discurso bajo la perspectiva del análisis estructural, en función de las opiniones y respuestas de los docentes consultados. Los códigos fueron ordenados y categorizados de tal modo que permitieran obtener ideas sistematizadas sobre lo que los profesores pensaban acerca de la formación estratégica en Management y en Comunicaciones.

En el análisis de las respuestas se realizó un protocolo analítico para cada que expresaba narrativamente el sentido de los códigos y estructuras de las entrevistas, tal como lo señala y recomienda el análisis estructural de Hernández (2013). Para cada caso se formuló entonces una serie de hipótesis inferidas de los datos que fueron contrastadas en el estudio inter-casos. Por motivos de espacio sólo se presenta los resultados del análisis inter-casos y se anexan los códigos de base correspondientes.

En el proceso se trabajó con tres núcleos temáticos en las representaciones de los profesores: el conocimiento estratégico, el potencial pedagógico de la enseñanza estratégica y el contexto de la innovación, en cuanto genera obstáculos y facilitadores para la misma. Esta descripción de la acción aportó distinciones claras y sustantivas, las que no parecieron suficientes por lo que se buscó complementarlas con una revisión de la literatura especializada.

5.3.1. El conocimiento estratégico

Los discursos sobre el conocimiento estratégico giraron en torno a tres ejes: el grado de conocimiento estratégico, el contenido del conocimiento estratégico y la percepción de la dificultad para adquirir el conocimiento estratégico.

A) Mientras los dos primeros aspectos pueden ser considerados como indicadores sobre el nivel de conocimiento de los docentes, el tercero es una representación que permitiría explicar el acercamiento o rechazo a la estrategia en función de la formación de habilidades. Los entrevistados aludieron al grado de conocimiento estratégico en las categorías simbólicas de representaciones docentes siguientes:

Grado de conocimiento estratégico / categorías "saber"
"un saber o no saber sobre estrategia"
un "saber la filosofía del asunto"
un "saber como usuario común"
el ser "autónomos o dependientes de métodos de otras disciplinas"
el "manejo conceptual" de la estrategia
la capacidad de "dar soluciones a problemas" de carácter directivo
el "haber aplicado en el mundo real"

Figura 36: Categorías simbólicas de representaciones docentes 1

B) Con respecto a los contenidos del conocimiento estratégico, las representaciones de los profesores se diferenciaron entre el conocer las alternativas de soluciones estratégicas y el tener las destrezas requeridas para su uso. Las alternativas de métodos o autores nombrados por ellos pocas veces fueron más lejos de las que presenta la literatura genérica de *Management*, es decir, herramientas básicas como el FODA o la idea de la planificación en general:

Grado de conocimiento estratégico / categorías "contenido"
"conocer los métodos"
"trabajar bien con un FODA"
"introducir el trabajo con indicadores"
"planificar por objetivos claros y conseguibles"
"implementar trabajos con cuadro de mando"

Figura 37: categorías simbólicas de representaciones docentes 2

Por destrezas para el uso las categorías conceptuales hicieron referencia al manejo de alguna alternativa de métodos específicos y aplicados por ejemplo a las comunicaciones y a la generación de indicadores, y por otro lado a la forma de integrar en forma realista dichas alternativas en el trabajo profesional. Algunos sujetos distinguieron entre "las destrezas de conocimiento" y la evaluación del potencial de la estrategia en las comunicaciones, así como la capacidad de "proyectar el uso" en forma interdisciplinaria, y las posibilidades de buscar alternativas nuevas en el mundo organizacional.

C) Por otro lado, las explicaciones que los docentes adujeron sobre qué los lleva a adquirir el conocimiento estratégico, tienen como ejes las experiencias previas (laborales y académicas), las destrezas particulares de cada uno, el ritmo de aprendizaje en la capacitación y una cierta presión cultural para responder a la toma de decisiones directivas.

Se hizo mención a que la adquisición de conocimientos estratégicos supone el trabajo con autores y conocimientos de diversas disciplinas que son adaptados por los docentes en sus clases de postgrado a partir de sus propios conocimientos y experiencias, no obstante se generarían situaciones en que lo explicado en una clase, no necesariamente coincidiría con la siguiente, aun cuando trataran similares contenidos sobre estrategia.

Una cierta presión cultural influiría sobre los profesores para conocer y usar las perspectivas de anticipación, creación de valor e indicadores estratégicos, llegándose a plantear la existencia de un temor al desplazamiento laboral por obsolescencia en caso de no poder dominar las habilidades de pensamiento estratégico: “pues las empresas cada vez estarán menos motivadas por contratar a profesionales operativos y reemplazables por algoritmos” (más bien haciendo referencia a la formación en línea):

Grado de conocimiento estratégico / categorías “adquirir conocimiento estratégico”
“exigencia en mi anterior trabajo directivo”
para “trabajar con profesionales de distintas áreas”
“lo que el medio profesional nos exige”
“agregar valor a nuestra función profesional”
“es el eje de todas las clases de los MBA’s”
“el mundo empresarial lo considera una exigencia”
es “parte de mi trabajo”
“si no lo tienes incorporado no hablas el lenguaje de la empresa”
“lo difícil es lograr coincidencias en lo que cada uno entiende”

Figura 38: Categorías simbólicas de representaciones docentes 3

D) De acuerdo a las categorías simbólicas de representaciones obtenidas en las respuestas, las positivas experiencias previas en diseño y ejecución de estrategias en *management* y en comunicación predispondrían favorablemente a los sujetos para querer conocerla más.

Los entrevistados dejan entrever que las experiencias profesionales previas percibidas como favorables o exitosas, les permitían una mejor y más motivadora práctica docente, sobre todo las que tenían algún grado de similitud con el uso de metodologías estratégicas.

Se reiteraron algunas categorías simbólicas referidas al que el trabajo con estudiantes en temas de “planificación estratégica” y en la adaptación de otros materiales instruccionales (i.e. libros de textos y casos) era un procedimiento en que se evidenciaría en forma concreta una mayor aplicabilidad de conocimientos transversales:

Grado de conocimiento estratégico / categorías “contenidos y conocimientos estratégicos tratado en clases”
“es una experiencia que enriquece”
“el uso de casos es lo más práctico y efectivo”
“los textos y casos de otras áreas son muy valorados”
“sin uso de casos la clase de estrategia de comunicación no funciona”
el “uso de mis propios casos y experiencias es fundamental”
es “mi experiencia laboral lo que los estudiantes más valoran”
“les muestro lo que hago en la realidad de mi empresa”
“trabajamos con planes reales y eso los motiva mucho”

Figura 39: categorías simbólicas de representaciones docentes 4

E) Respecto del conocimiento y dominio que tienen los estudiantes de postgrados y masters sobre los temas estratégicos, se levantaron categorías simbólicas y calificaciones de representaciones que muestran una cierta idea de que se les enseñaría poco sobre estrategia como tal a los estudiantes:

Grado de conocimiento estratégico / categorías “calificación del conocimiento y dominio que tienen sus estudiantes sobre la estrategia”
“el conocimiento es bajo”
“es un tema de gran interés, pero que en la práctica dominan poco”
“hay más interés que conocimiento del tema”
“el dominio es diverso”

el “dominio es bajo, porque se habla mucho y se enseña poco”
“los estudiantes conocen poco, porque los profesores saben poco”
“el dominio es bajo, porque hay poca práctica”
“lo saben por lo que hacen en sus trabajos”
es que “conocen más de lo que aplican”

Figura 40: Categorías simbólicas de representaciones docentes 5

En algunas de las respuestas se mencionó que la edad y la habilidad del profesor influyeron en la adecuación de su ritmo de aprendizaje y en la velocidad de adaptación de su curso a las necesidades de las perspectivas estratégicas modernas. No obstante, el número de respuestas similares no llegaron a ser suficientes para constituir categorías conceptuales (tres o más de tres coincidencias conceptuales selectivas) en la línea de Bourgeois (2007) escogida para este trabajo. En la misma línea las generaciones más jóvenes de profesores fueron percibidas con mayor habilidad e interés en el uso de las nuevas perspectivas, como las de indicadores de control de gestión aplicada a las comunicaciones directivas y al management en general.

5.3.2. Potencial pedagógico de la enseñanza estratégica

El discurso sobre el potencial educativo de la formación estratégica giró en torno a tres ejes: la evaluación general sobre las propiedades de la estrategia como adicionador de valor para los profesionales que aspiran a cargos directivos, la comparación de la estrategia con respecto a otros recursos educativos (relevancia) y la evaluación de su calidad como recurso educativo (pertinencia, eficiencia en el aprendizaje y eficacia en la enseñanza).

F) Las categorías simbólicas de representaciones obtenidas respecto del potencial educativo que la formación estratégica ofrecería a los estudiantes de

postgrados y masters mostraron una percepción positiva de los docentes respecto a los beneficios tanto académicos como profesionales obtenidos por este tipo de formación (sujeto 07 incluso le llama “fundamental para el futuro” de los graduados).

Se levantaron las siguientes categorías simbólicas y calificaciones de representaciones:

Potencial Pedagógico / categorías “potencial educativo de la formación estratégica en los estudiantes”
es “de gran valor profesional”
“les enseña a reconocer el <i>core</i> del negocio”
“uno ve que es lo que más valoran en la sala de clases”
“les ayuda a abrir la mente”
“conecta la formación con sus desempeños profesionales”
“es muy beneficioso para enseñarles a pensar”
“les muestra como crear valor”
“transforma operativos en estrategias”

Figura 41: Categorías simbólicas de representaciones docentes 6

G) Las categorías simbólicas de representaciones obtenidas respecto del interés que los estudiantes tienen o demuestran por el conocimiento y formación estratégica es positiva y al contrastarla con las positivas respuestas a la pregunta 14 (“valoración de la enseñanza estratégica en la educación de postgrado”) se obtienen reiteradas categorías simbólicas y calificaciones de representaciones positivas:

Potencial Pedagógico / categorías “interés de los estudiantes por el conocimiento estratégico” (N°13, 14, 15)
lo “encuentran de gran valor para la vida profesional”
“les interesa mucho”
“es la clase a la que nunca faltan”
“se les ve muy interesados y motivados siempre por estos temas”
(los estudiantes) “la valoran mucho y debemos responder”
“en las evaluaciones anuales siempre está entre las mejor valoradas”
“el interés es muy alto”
“tienen interés por conocer más autores y ejemplos”
“suelen informar en las encuestas que quieren más horas de estas clases”
“ellos sienten que el conocimiento de la estrategia les da un diferenciador”
“hay interés y también una búsqueda de recetas”

Figura 42: Categorías simbólicas de representaciones docentes 7

Las respuestas obtenidas a la preguntas 14 y 15 aportaron poca información conceptual adicional, por lo que fueron solo utilizadas para contrastar con las categorías de la pregunta N°13 indicadas en la figura superior.

H) Las categorías simbólicas de representaciones obtenidas respecto de la comparación de la estrategia con otros recursos educativos en cuanto a su pertinencia, relevancia o eficacia para la enseñanza de postgrados y maestrías se reitera en categorías simbólicas y calificaciones de representaciones positivas:

Potencial Pedagógico / categorías “Comparación de la estrategia con respecto a otros recursos educativos (pertinencia, relevancia, eficacia en la enseñanza)” (N°16)
“es un contenido fundamental”
“comparado con otros contenidos es irremplazable”
“es la clase más relevante”
“es tan importante como cualquiera, pero permite alinear contenidos”
“es más eficaz para la enseñanza que damos a profesionales”
“sus contenidos son muy pertinentes para la empresa”
“comparado con otros contenidos del master, es la de más impacto real”

Figura 43: categorías simbólicas de representaciones docentes 8

I) Las categorías simbólicas de representaciones obtenidas respecto de la comparación de la estrategia con otros recursos educativos en cuanto a su pertinencia, relevancia o eficacia para la enseñanza de postgrados y maestrías se reitera en categorías simbólicas y calificaciones de representaciones positivas:

Potencial Pedagógico / categorías “qué se debería enseñar sobre estrategia” (representaciones de los profesores) (N°18)
“la forma de aplicarla en comunicaciones”
“su historia, sus fundamentos”
“todo lo que sea necesario para llevarla a la práctica (casos por ejemplo)”
“como hacer estrategias integrales”
“ <i>Balanced Scorecard</i> para darle indicadores y capacidad de ejecución”
“como hacer planes que integren las diversas disciplinas”
“casos de fallos en estrategia de empresa, no solo los éxitos”

Figura 44: Categorías simbólicas de representaciones docentes 9

J) Las categorías simbólicas de representaciones obtenidas respecto de las habilidades que los profesores esperan de sus estudiantes para el buen uso de la estrategia fueron las siguientes:

Potencial Pedagógico / categorías “qué habilidades se esperan de los estudiantes para el buen uso de la estrategia” (representaciones de los profesores) (N°19)
“trabajo en equipos multidisciplinarios”
“anticipar los problemas”
la “habilidad de agregar valor concreto a las empresas”
“que trabajen en equipos transversales”
“que vean más allá”
“que sean capaces transformar y comunicar la visión en hechos”
“que guíen a la organización para el futuro”
“que sean <i>change makers</i> ” (generadores de cambios)

Figura 45: categorías simbólicas de representaciones docentes 10

En algunos casos el modo de valoración del potencial pedagógico que ofrece la enseñanza estratégica según sus propiedades, adquirió la forma de una evaluación general que se movió desde la resistencia a la estrategia -como técnica que deshumaniza las decisiones ("lo no-humano", "los fríos números", "la maquinación de decisiones")- a una aceptación amplia e incluso fantasiosa ("es indispensable", "tiene un valor indiscutible", "es lo más importante para la supervivencia de una empresa"). Estas categorías conceptuales no reiteradas fueron descartadas de acuerdo al modelo analítico escogido.

5.3.3. El contexto de innovación para la enseñanza estratégica

Aunque los entrevistados conozcan y/o valoren las posibilidades de la enseñanza estratégica en la educación de postgrado y maestrías, los discursos analizados señalaron también como condición necesaria para pasar de una etapa de uso operativo, a otra superior de tipo directivo, el que existan posibilidades reales de implementar las innovaciones pedagógicas apropiadas para una enseñanza estratégica en cada institución.

Contexto de innovación pedagógica / categorías "Sería un avance formativo que la estrategia se enseñara <u>de igual forma</u> en Comunicación y Management? (Nº23)
"sería un gran avance"
"lograríamos mayor coherencia entre asignaturas y ejercicio profesional"
"es una gran deuda en la formación de los dircom"
"tendríamos mejores directivos en comunicación y empresariales"
"sería un aporte para la ejecución de la estrategia"
"las empresas lo valorarían"
"los profesionales de ambas carreras ganarían mucho"
"sería un gran paso adelante"
"claro, porque nos entenderíamos mucho mejor"
"sería por fin comenzar a ponerse de acuerdo"

Figura 46: Categorías simbólicas de representaciones docentes 11

El eje en torno al cual giraron estos discursos fue la factibilidad de incluir estos contenidos formativos en forma innovadora en el aula, distinguiéndose obstáculos y facilitadores en varios niveles del contexto universitario de postgrado y maestrías. Estos fueron identificados como: el contexto general, el institucional, el curricular, el estudiante y el profesor.

K) Las categorías simbólicas de representaciones obtenidas respecto de si se consideraría un avance formativo que las enseñanzas estratégicas fueran entregadas de igual forma en las disciplinas de Comunicación y Management en el contexto de los postgrados y master, las respuestas fueron las siguientes:

L) Las categorías simbólicas de representaciones obtenidas respecto de la interdependencia en la formación estratégica de los actuales contenidos curriculares (percepción de los docentes) se movió en ejes conceptuales de tipo negativos. En cuanto a la formación estratégica en que a los entrevistados les tocaba participar, se percibía un problema de “continuidad de contenidos y formatos”, a partir de la experiencia individual de cada profesor (poca interdependencia de contenidos). Incluso un entrevistado (que explícitamente pidió no ser identificado) indicó que muchos estudiantes podían no recibir nunca una correcta formación estratégica “si no les tocaban profesores adecuados”. Los entrevistados tienden a moverse en ejes conceptuales de tipo autocríticos y negativos respecto de esta pregunta:

Contexto de innovación pedagógica / categorías “actual interdependencia de los contenidos curriculares en la formación estratégica” (Nº26)
“no tenemos, pero necesitamos mayor interacción”
“hay distancias entre disciplinas y desconocimiento entre colegas”
“no hay contenidos interdependientes”
“no hay interdependencia curricular y eso es negativo”
“cada uno hace lo que cree que es adecuado”
“creo que no hay relación entre contenidos”
“no la hay, ni la ha habido”

Figura 47: categorías simbólicas de representaciones docentes 12

M) Respecto de las categorías conceptuales que explican la factibilidad de incluir o no los contenidos formativos estratégicos en forma innovadora en las aulas de Comunicación y Management (Nº24) y los obstáculos y facilitadores que habría para esto en el contexto universitario de postgrado (Nº25), las unidades universitarias (contexto institucional de la innovación educativa de la formación estratégica en postgrado) fueron categorizadas en conceptos más bien negativos (“poco innovadoras”, “no están dispuestas a moverse de su lugar”, “es más cómodo seguir como están”). Un entrevistado observó con desencanto que las posibilidades de innovar, a no ser que existiera “una respuesta sistémica de todo el programa de postgrado”, en función de las tareas de enseñanza y aprendizaje.

En el caso del contexto institucional en general, se le valoró a partir de las disyunciones del tipo “interdependencia de los contenidos curriculares”, “cultura del dictado como obstáculo para la generación de metodologías innovadoras”, y “discontinuidad de las experiencias de innovación curricular explícitas como estas”.

Frente a la organización institucional en la recepción de ayuda en la capacitación y/o formación externa en pedagogía para la enseñanza estratégica, un entrevistado expresa que “la universidad debería integrar a todos los docentes interesados por la disciplina estratégica en un proyecto único”, se expresa la idea de un “departamento transversal”, un “equipo para todo el grado y postgrado de la universidad”.

Sobre esto y en cuanto al segundo eje señalado del contexto (institucionalización), las respuestas ponen especial énfasis en la constitución de un “plan”, un “proyecto institucional formativo” que optara y diera cumplimiento a una serie de dimensiones cuyos ejes podrían ser: “asegurar el acceso a una formación transversal”, la “entrada explícita de la formación estratégica al currículum”, un “sistema de administración de la información académica” (que facilite la integración de contenidos) y otros aspectos que fueron enunciados pero no profundizados. Las categorías simbólicas de representaciones obtenidas fueron las siguientes:

Contexto de innovación pedagógica / categorías “factibilidad para incluir estos contenidos formativos en forma innovadora en las aulas de Comunicación y Management / contexto de postgrado” (Nº24 y Nº25)
“depende antes que todo de nosotros los docentes”
“es muy factible, pero la universidad debe permitirlo”
“es factible y motivador”
“creo que si es posible con la actual administración”
“a la universidad no le gusta innovar”
“en el postgrado es muy factible y muy necesario”
“es factible y beneficioso”
“la tarea es factible y parte por nosotros los académicos”
“los estudiantes de programas de postgrado exigen estas innovaciones”
“en el postgrado es más factible de implementar que en el grado”

Figura 48: categorías simbólicas de representaciones docentes 13

N) Respecto de las categorías conceptuales que explican los posibles beneficios de una formación estratégica que fuera transversal para las y los directivos formados en los niveles de postgrado de Comunicación y Management, los entrevistados se decantan por una mirada positiva respecto de los beneficios de una formación de estas características. Las categorías simbólicas de representaciones obtenidas fueron las siguientes:

Contexto de innovación pedagógica / categorías “beneficios en una formación estratégica transversal para los directivos formados en los niveles de postgrado de Comunicación y Management” (Nº27)
“sería muy beneficioso para una base de conocimiento común”
“gran beneficio tendría que se manejaran códigos compartidos”
“habría beneficios en la formación y en el ejercicio”
“tendremos a directivos con formaciones más transversales”
“habría más diversidad de miradas”
“tendríamos mejores equipos directivos”
“habría mayor intercambio de conocimientos y equipos más afianzados”

Figura 49: Categorías simbólicas de representaciones docentes 14

Adicionalmente se expresaron categorías conceptuales favorables a las posiciones en favor de la enseñanza de la estrategia como una asignatura con entrada vertical en el currículum (transversal), pues podrían asegurar una “equidad” o “continuidad” de contenidos interdisciplinarios (esto último dependiendo del plan de estudio que se realizara).

En general se ha visto en las categorías simbólicas y conceptuales de las representaciones exploradas que, si bien se reconoce el interés por el aprendizaje de los contenidos estratégicos por parte los estudiantes (ellos "se motivan mucho por estas temáticas"), los entrevistados coinciden en que no se puede contar con que todos los profesores enseñen por igual. Para esto se requeriría pensar en instancias de formación sistemática para favorecer, tanto el “trabajo transversal” como unos “conocimientos basales comunes”, por parte de los docentes.

5.4. Análisis interpretativo de los resultados

Se han encontrado una serie de códigos que aluden directamente a la acción de integrar la formación estratégica a las prácticas docentes, distinguiéndose tres niveles de uso para efectos de esta investigación: *adopción, adaptación y apropiación*. A continuación, se presenta el sentido de estos discursos, los que se sustentan en los códigos de base que serán usados como resultado de este apartado metodológico:

5.4.1. La adopción de la estrategia

El uso de la formación estratégica como adopción busca una aplicación de lo que ofrecen los distintos programas de master y postgrado, sin modificarlos ni adaptarlos a las necesidades educativas del contexto de las clases que se imparte. Más bien, son las clases las que se adaptarían a la innovación pedagógica que supone la enseñanza estratégica.

5.4.2. La adaptación a la formación estratégica

A diferencia de la adopción, en la adaptación se busca ajustar la enseñanza estratégica a las necesidades educativas propias del postgrado de que se trate (en

management o en comunicación, por ejemplo). Se antepone la idea educativa, luego se evalúa las posibilidades que da la formación estratégica y se diseña cómo puede llegar a hacer lo que se considera necesario para una formación directiva.

En la interacción pedagógica se aprovecha la formación estratégica para el desarrollo de las habilidades cognitivas que le son propias al pensamiento estratégico, como las de pensamiento crítico, creativo y meta-cognitivo, además de las habilidades generales tales como la búsqueda de información, la ejercitación de la ortografía y la redacción, o la organización de rutinas complejas de trabajo (como la anticipación).

5.4.3. La apropiación de la estrategia

Luego de adaptar la formación estratégica a las propias necesidades, se identifica una integración entre la necesidad del docente y lo que le permite hacer la institución en materia de formación estratégica. Se proyectan y buscan usos más creativos que los que actualmente se les ofrece a los estudiantes, por ejemplo, en una “clase de planificación estratégica integrada”.

Sobre esto, un entrevistado (caso 1) pensaba el uso de la formación estratégica como “la integración de un conjunto de recursos para la personalización del diseño del futuro”. Otro entrevistado (caso 5) comenta que buscó “elaborar material en el ordenador, tanto para usarlo en su clase como para subirlo a la nube para uso de todos los docentes interesados en un tema en común”. Las categorías de apropiación en estos casos no solo están presentes, sino además muestran ya la disposición de compartir los conocimientos de modo concreto con “el equipo docente” (caso 9).

Para hablar correctamente de apropiación de la formación estratégica, esta profundización en el uso para formación parece requerir de una estabilización de la iniciativa, y los indicadores de ello parecen ser la reiteración de las experiencias formativas en los niveles de postgrado y Master descritos anteriormente (es el caso de los sujetos 2, 3, 5, 7 y 9).

Pese a que ha sido posible distinguir algunas diferencias de códigos que llevaron a plantear niveles de uso diferentes, los casos y ejes semánticos fueron pocos e insuficientes como para elaborar un modelo de clasificación del uso de la formación estratégica, pero muy apropiados para reforzar las categorías que serían utilizadas en la elaboración de los instrumentos de la etapa cuantitativa.

5.4.4. Las modalidades y estrategias de uso de la enseñanza estratégica

Los resultados de la primera etapa mostraron que los profesores orientan su acción en tres modalidades de uso de la estrategia: pedagógica, profesional y directiva. En la figura 50, se muestran las acciones y técnicas asociadas a las modalidades de uso de la formación estratégica que han sido encontradas hasta ahora:

a. Uso pedagógico	Combinación de talleres con clases normales	Generación de soluciones. Resolución de casos.
	Uso de métodos	Evaluación, selección, adquisición y uso de diversos métodos de pensamiento estratégico.
	Fortalecimiento en la interacción de aula	Uso de multimedios y de trabajo en redes.
b. Uso Profesional	Asesoría	Apoyo a organizaciones en sus planificaciones.
	Consultoría	Apoyo a organizaciones en sus planificaciones, gestión y control de daños (crisis en el caso de comunicación).
c. Uso Directivo	En posiciones de toma de decisión	Generación de decisiones en posiciones delegadas y de gerenciamiento.

Figura 50: Aproximación a la acción pedagógica en la formación estratégica.

5.5 ANÁLISIS CUANTITATIVO

Los antecedentes aportados en la etapa anterior permiten caracterizar inicialmente las respuestas y percepciones de los profesores hacia la formación de directivos, como hacia una innovación en la formación estratégica convergente. Gracias a esta primera aproximación se han podido establecer algunas dimensiones

respecto de lo que los docentes piensan sobre estas materias, lo que ha sido de gran ayuda para la construcción y validación de los instrumentos de esta etapa cuantitativa.

Con base a estos antecedentes en la presente etapa se aplicará y analizará una encuesta a profesores universitarios seleccionados según el criterio muestral establecido en la etapa de definición de la muestra (5.1.2.5), con el fin de establecer con mayor claridad los aspectos que permiten explicar de mejor forma las diferencias que expresan con respecto al nivel de uso de la enseñanza estrategia y sus percepciones respecto de la convergencia en la formación y el ejercicio profesional.

Se informa en este apartado el proceso de identificación del universo, selección muestral, así como los resultados de la construcción y validación del cuestionario, lo que incluye la descripción de variables, aspectos de validez, confiabilidad y la descripción del instrumento.

Con relación a la recolección de la información, se explica tanto el trabajo de terreno como la forma de organizar y depurar los datos. En seguida, se presenta el plan de análisis y se desarrolla cada una de sus partes: una descripción general de los resultados (análisis de frecuencias) y la clasificación de los docentes según el uso que hacen de la estrategia, un primer estudio de asociación entre las variables en juego, la reducción de las variables dependientes a sus factores principales, y la asociación de los factores principales con las variables dependientes.

5.5.1. Construcción y validación del instrumento: variables, dimensiones e indicadores

El levantamiento de categorías conceptuales permitió mayor claridad sobre las variables que resultan significativas en este estudio. Las variables que se busca explicar (variables dependientes) corresponden al grado de uso que los docentes hacen de la enseñanza estratégica, por lo cual se escogió, por ejemplo, que el grado de uso para la modalidad de "uso sin alumnos" se midiera por la "trabajo de

investigación sin estudiantes" cuyos indicadores fueron confrontados con la opinión de especialistas y pares evaluadores.

Adicionalmente el grado de uso para la modalidad de "uso con alumnos" se midió por la declaración de los "cursos que dicta", "frecuencia", "formación explícita" y "relevancia" del contenido estratégico que imparte en clases. El nivel de uso es una variable compuesta que incluye las siguientes dimensiones o sub-variables: integración de enseñanza estratégica en las planificaciones de contenidos, preparación de las actividades en aula, uso de casos prácticos con énfasis estratégico y dominio pedagógico del contenido.

Las variables independientes que pudieran explicar el grado de uso que los docentes hacen de la estrategia fueron definidas a partir del análisis del discurso de los profesores en el estudio exploratorio de esta investigación y corresponden a las representaciones de los profesores acerca de los principales factores vinculados a la innovación en la formación estratégica de sus estudiantes.

La primera de estas variables es el conocimiento estratégico, el que no se refiere al conocimiento adquirido por el docente -lo que ya está considerado en la variable dependiente de competencias estratégicas- sino a la representación que el profesor tiene del conocimiento estratégico: su grado de dificultad, obsolescencia y transferencia. La segunda y terceras variables independientes son complejas y tienen diversas sub-variables o dimensiones.

La variable independiente o potencial pedagógico de la estrategia, recoge la valoración del profesor sobre las propiedades de la estrategia, vigencia, relevancia, pertinencia, eficiencia en el aprendizaje y eficacia en la enseñanza de la estrategia en forma integrada o convergente en el aula de postgrado. La variable independiente "representación del contexto de la estrategia" recoge la percepción de los profesores sobre el contexto general, la institución educativa, el contexto formativo y del estudiante como contexto de la innovación en la formación estratégica.

Además, existen cuatro aspectos que pudieran estar influyendo entre las variables dependientes e independientes que interesa investigar; de estar

influyendo, se las debe controlar o considerar en la interpretación de los resultados. Estas variables intervinientes son género, nivel de estudios superiores, experiencia docente, y experiencia directiva.

En la figura 51 se presenta el conjunto de las variables ya agregadas, sus dimensiones e indicadores, siguiendo con la modalidad de integración de las observaciones preliminares que supone un estudio basado en método mixto, como el presente. Se añadió una columna que indica los números de preguntas del cuestionario que representan estos indicadores:

Variables o sub-variables	Indicadores	Ítems	Preguntas
Datos generales	Cantidad de profesores por institución	N	N
Variables intervinientes			
Género	Hombre / Mujer	I*1	P*1
Nivel de estudios	Doctorado, Master / Magíster, Especialización, Certificación de Competencias	I*1	P*2
Años de experiencia docente	Rango 1 a 5 y más / no dicta	I*1	P*3
Cursos que dicta actualmente	Comunicación, Lenguaje y Comunicación, Administración, Marketing, Comunicación Social, Publicidad, Periodismo, Comunicación Estratégica, Ética, Otros.	I*1	P*4
Años de experiencia profesional	Rango 1 a 5 y más	I*1	P*5
Años de experiencia directiva	Rango 1 a 5 y más / sin experiencia	I*1	I*6
Variables dependientes			
Frecuencia de enseñanza	Rango nunca a 10 o más horas	I*1	P*7

Formación en habilidades	En forma explícita, implícita, no forma	I*1	P*8
Nivel principal de clases	Aula de Post Grado (Master o Doctorado), Tesis (Master o Doctorado), Aula de Pre Grado, Lugares de práctica, Trabaja sin estudiantes (investigador)	I*1	P*9
Herramientas de enseñanza	FODA, Planificación, Análisis de las 5 fuerzas, Diseño de la Misión, Diseño de la Visión, Diseño de objetivos, Diseño de indicadores.	I*1	P*10
Variables independientes			
Representación del conocimiento estratégico	Existe una percepción de complejidad sobre las temáticas estratégicas	I*2	P*11
Vigencia	Actualidad y formación profesional	I*2	P*13
Disposición al aprendizaje	Buena disposición a los temas de la clase de estrategia	I*2/3A	P*12, P16 y P17
Relevancia	Relevancia de la enseñanza estratégica en la clase y para el ejercicio profesional	I*3A	P*15 y 19
Transferencia de conocimientos	Percepción de dificultad/facilidad en compartir conocimientos entre disciplinas y pares	I*2	P*14, 20 y 21
Enseñanza interdisciplinaria	Percepción de necesidad y beneficios de enseñanza estratégica interdisciplinaria/convergente para los estudiantes	I*3A/3B	P*17, 22 y 23
Representación del Contexto de la Innovación			
Contexto general	Disponibilidad de tiempo para preparar una clase (convergente o interdisciplinaria)	I*3B	P*24, 25 y 26

Institución educativa	Facilitadores de la institución para enseñanza convergente entre disciplinas	I*3B	P*18
El estudiante	Interés por la formación estratégica	I*3A	P*16 y 17

Figura 51: variables, dimensiones e indicadores.

5.5.2. Proceso de validación del cuestionario

Se escogió seguir un proceso de validación del instrumento por medio de consulta a expertos para intentar asegurar una validación del cuestionario que demostrara suficiente confiabilidad y validez, antes del proceso de trabajo de terreno. Una vez consideradas las posibles correcciones o reformulaciones de preguntas que el proceso de consulta a expertos (jueces) señale como necesarias, se procederá con la aplicación del instrumento definitivo.

Para el proceso de validación del contenido del cuestionario se seleccionó a cuatro investigadores que cumplieran con los requisitos propuestos para la selección de jueces de acuerdo a las categorías Brunner (2010):

Nº	Nombre	Universidad/Centro	Pertinencia de sus áreas disciplinarias	Experiencia formativa	Pertenencia a centros de trayectoria verificable	Capacidad de interacción con el investigador
1	Dr. Paul Wyatt	University of California Los Angeles (UCLA), USA	Estrategia y Comunicación publicitaria	10 años	QS-W #35 2019	Alta
2	Dra. Linda L. Putnam	Santa Bárbara University (UCSB), USA	Estrategia y Comunicación Organizacional	13 años	QS-W #132 2019	Alta

3	Dr. Federico González	Universidad Nacional (MSNH), México	Estrategia y Empresa	20 años	QS-W #161 Latam 2019 QS-Mx #21 2019	Alta
4	Dr. Quin Pahn	Universidad de Oxford (IFS), UK	Estrategia y Escenarios Futuros	18 años	QS-W #4 2019	Alta

Figura 52: Jueces seleccionados para juicio de expertos (a)

Los jueces respondieron de manera oportuna y clara, de acuerdo a las indicaciones ya señaladas y dentro de un plazo de dos semanas desde que se les envió el texto para revisión (en inglés y castellano según cada caso). En su gran mayoría, las preguntas fueron aceptadas sin modificaciones por ellos (59 veces) o con modificaciones formales (28 veces). Fueron pocas las veces que se hizo o se solicitó cambios de contenido (14 veces). Sólo 3 preguntas fueron rechazadas según el total de repeticiones en los rechazos obtenidos (el criterio asumido considera el N total de opiniones), las que fueron reformuladas o eliminadas.

Valoración Secciones	Aceptada sin modificaciones	Aceptadas con modificaciones	Aceptadas con cambios de contenido	Rechazadas
Ítem 1	26	12	1	1
Ítem 2	9	3	2	2
Ítem 3 (A)	12	9	7	0
Ítem 3 (B)	12	4	4	0
Total de repeticiones	59	28	14	3

Figura 53: Frecuencia de opinión de los jueces frente a las preguntas del cuestionario.

Para algunas preguntas de las tres secciones los jueces emitieron comentarios que fueron contrastados, ponderados y modificados cuando se consideró pertinente. Se consideró que la validación del contenido del instrumento fue exitosa en cuanto permitió una mejoría sustantiva del instrumento, alcanzándose un nivel aceptable certeza de que el instrumento realmente mediría lo que se quería que midiera.

5.5.3. Confiabilidad

Se entenderá que cuanto mayor sea el coeficiente de correlación y menor el grado de significación entre los ítems de una escala, más fiable será ésta. En este sentido se considera que un coeficiente de confiabilidad de más de 0,75 resulta aceptable; bajo este criterio hay que concluir que existe una alta consistencia interna en la Sección II del Cuestionario ($\alpha=0,94$) y aceptable en la Sección III ($\alpha = 0,83$). Ello se explica porque existe un número suficiente de ítems, las correlaciones entre éstos son altas y existió una validación de contenido previa de cada uno de ellos.

	Total de preguntas	Fase preactiva	Fase interactiva
Suma de correlaciones	102,606	46,079	9,788
Cantidad de correlaciones	253	105	28
Promedio de correlaciones	0,406	0,439	0,35
Número de ítems	23	15	8
Alfa de Cronbach	0,94	0,921	0,811

Figura 54: análisis de confiabilidad, sección II del cuestionario.

	III Parte completa	Conocimiento estratégico	Potencial pedagógico	Contexto
Suma de correlaciones	134,851	1,475	60,082	34,054
Cantidad de correlaciones	1830	10	465	300
Promedio de correlaciones	0,074	0,147	0,129	0,114
Número de ítems	61	5	31	25
Alfa de Cronbach	0,829	0,464	0,821	0,762

Figura 55: Análisis de confiabilidad, sección III del cuestionario.

Para confirmar estos resultados, se analizó la confiabilidad por grupos de variables, tal como fueron categorizadas en la elaboración del cuestionario. Como puede observarse en las dos últimas columnas de la figura 54 y en las dos últimas de la figura 55, la confiabilidad siguió siendo alta para los grupos de variables. El único caso en que no fue así, fue la dimensión “conocimiento estratégico” ($\alpha=0,464$). Tres causas podrían explicar este hecho: algunas de las preguntas (y no el conjunto) manifiesta una baja confiabilidad, disminuyendo el puntaje de la dimensión; la baja cantidad de preguntas no sirve para medir la dimensión de valorización de conocimiento estratégico; y/o, por último, los contenidos de las preguntas no guardan relación entre sí. Para despejar la primera de estas posibilidades, se analizó la confiabilidad total obtenida, excluyendo cada vez una de las cinco variables; de subir la confiabilidad del conjunto hasta llegar a ser significativa, se optaría por eliminar el ítem que la disminuía. Los resultados son presentados en la figura 56. Como puede verse, la eliminación de ninguno de los ítems convierte a la dimensión valorización del “conocimiento estratégico” en significativa.

	1	2	3	4	5
Suma de correlaciones	0,712	0,7015	0,773	0,904	1,334
Cantidad de correlaciones	6	6	6	6	6
Promedio de correlaciones	0,119	0,117	0,129	0,151	0,222
Número de preguntas	4	4	4	4	4
Alfa de Cronbach	0,352	0,346	0,372	0,415	0,533

Figura 56: Desagregación del análisis de confiabilidad eliminando un ítem por vez, en la variable “conocimiento estratégico”.

Con respecto a la posibilidad de que los contenidos de las preguntas no guarden relación entre sí, parece poco probable porque éstos han sido validados por jueces. La explicación más clara de la falta de confiabilidad de la variable “conocimiento estratégico” podría deberse a la necesidad de aumentar el número de

preguntas incluidas. Por ello, las conclusiones sobre la variable conocimiento deberán tomarse con esta reserva.

5.5.4.1 Síntesis de la validación del instrumento

Aspecto	Tipo de prueba	Criterio de validación	Resultado
Validez	Validación de contenido por jueces	Acuerdo en los jueces sobre el rechazo del ítem	Tres ítems presentan rechazos y las preguntas son excluidas del cuestionario. Cambios menores en el contenido y corrección de la redacción en algunos ítems.
Confiabilidad	Alfa de Cronbach	Alfa igual o mayor a 0,75	V. Dependiente: alfa=0,94 V. Independiente: alfa=0,83 Conocimiento estratégico: alfa=0,464

Figura 57: Síntesis de validación de instrumento.

Tal como se indica en el cuadro de síntesis (figura 57), el instrumento puede considerarse válido y confiable. Válido porque los jueces han aprobado casi la totalidad del contenido de las preguntas del cuestionario, realizándose a partir de ello modificaciones menores en el contenido y redacción de todos los ítems en que existió algún tipo de objeción o recomendación. El instrumento resulta confiable porque, al aplicar el método de confiabilidad interna de *Crombach*, tanto las variables independientes como las dependientes tuvieron alfas superiores a lo que se considera aceptable (0,75). Se debe tomar la reserva sobre las variables independientes -consideradas en su conjunto- que tuvieron un alfa cercano a lo que se consideró aceptable (sobre un 0.8); se estudió la confiabilidad por separado de los tres grupos de variables: respecto del *conocimiento estratégico* (ítem II), respecto del *potencial pedagógico de la enseñanza estratégica* (ítem III A) y respecto del *contexto de la enseñanza estratégica* (ítem III B). Solo el conocimiento estratégico obtuvo un alfa bajo 0,75. Ello continuó siendo así cuando el cálculo fue realizado extrayendo cualquiera de sus ítems. Por ello es necesario concluir que pese a que en su conjunto el instrumento es confiable hay que tomar con reserva las conclusiones relativas al

conocimiento estratégico. Además, es recomendable para la utilización de instrumentos similares, que se contrasten estos resultados con otras formas de medición de la confiabilidad.

5.5.4.2. Descripción del instrumento definitivo

Como resultado del proceso de construcción y validación del instrumento, se llegó a la elaboración de un cuestionario con tres partes (Anexo 1).

La Sección I del cuestionario consta de diez preguntas. Seis que se orientan a recabar información general sobre el encuestado, y cuatro relativas a la forma en que entrega su docencia para los contenidos vinculados a la enseñanza estratégica.

Ambos grupos de preguntas corresponden a las variables intervinientes anteriormente descritas. Además, en esta primera sección se incluyen cuatro preguntas (preguntas 7 a la 10) acerca de la de la frecuencia, forma, nivel y herramientas que el docente aplica en la enseñanza estratégica: la frecuencia, lugar de uso, nivel de uso y modalidad pedagógica utilizada.

En la Sección II del cuestionario los profesores manifiestan su grado de acuerdo (se usó una escala tipo Likert cuyos rangos son: "Muy Alta", "Alta", "Indiferente", "Baja" y "Muy baja" con cuatro preguntas relativas a la complejidad de la enseñanza estratégica con sus estudiantes, las que permiten discriminar entre los niveles de uso de la enseñanza estratégica con alumnos, definidos como la variable dependiente principal. Además, se sumaron preguntas referentes a la percepción de la disposición de aprendizaje para con los temas estratégicos, sobre una posible obsolescencia de las temáticas y una pregunta referida a una posible falta de transferencia del conocimiento estratégico de una disciplina a otra.

En la Sección III (A), los profesores manifiestan su grado de acuerdo ante siete preguntas relativas a las tres variables independientes que reflejan las representaciones docentes: relevancia e impacto de la enseñanza estratégica, posibles mejoras en la dinámica y atención de la clase ante las temáticas de formación estratégica, así como una pregunta referida a las facilidades que las

instituciones otorgarían (o no) para las innovaciones que podrían llevar hacia una posible enseñanza integrada y convergente entre diversas disciplinas.

En la Sección III (B), los profesores manifiestan su grado de acuerdo ante cinco preguntas concretas que reflejan las representaciones docentes que los acercarán hacia una educación convergente o integrada en sus materias: debían plantearse respecto a ciertas afirmaciones que desvelan sus posiciones respecto de la enseñanza interdisciplinaria y convergente en la estrategia, traduciendo sus respuestas en las opciones “de acuerdo”, “en desacuerdo” y “no contesta”.

Para efectos de esta investigación las dimensiones del instrumento quedaron diseñadas del siguiente modo:

Ítem	Nº	Pregunta	Dimensión
I General	1	Género	información básica
	2	Estudios Superiores	información básica
	3	Años de experiencia como docente de postgrado y/o formación ejecutiva:	ejercicio profesional
	4	Cursos que dicta actualmente	ejercicio profesional
	5	Años de experiencia profesional	ejercicio profesional
	6	Años de experiencia directiva	ejercicio directivo
	7	Durante al menos uno de los tres últimos años ¿Con qué frecuencia enseña temáticas estratégicas en sus clases?	frecuencia de enseñanza estratégica
	8	UD diría que forma en habilidades estratégicas a sus estudiantes	compromiso enseñanza estratégica
	9	¿En que nivel realiza las clases donde aplica conocimientos sobre estrategia?	Nivel/con o sin estudiantes
	10	¿Cuales de las siguientes herramientas suele usar para enseñar estrategia a sus estudiantes?	Actualización

II Conocimiento Estratégico	11	Existe una percepción de complejidad sobre las temáticas estratégicas	Complejidad
	12	Hay disposición favorable de aprendizaje hacia los temas estratégicos	Disposición
	13	Cargamos con una cuota de obsolescencia sobre el conocimiento estratégico	Obsolescencia
	14	“Nos afecta la falta de transferencia de conocimientos estratégicos de una disciplina a otra”	Transferencia
III A Potencial pedagógico	15	En su opinión, ¿Cual es la relevancia de la enseñanza estratégica en relación con la disciplina en la que Usted imparte clases?	Relevancia
	16	En su opinión, ¿Cual es el impacto de la enseñanza estratégica en la dinámica de la clase?	Impacto
	17	En su opinión, ¿Hay mejoras en la atención de la clase, por efecto de los atributos valorados hacia esta disciplina?	Valoración en aula
	18	En su opinión, ¿Las universidades facilitan la innovación en la enseñanza integrada y convergente entre diversas disciplinas?	Innovación
	19	En su opinión, ¿Cual es la importancia de la “alfabetización estratégica” para la inserción laboral directiva de sus estudiantes	Impacto laboral
	20	En su opinión, ¿Cual es el grado de colaboración entre los profesores de estas disciplinas? (Management y Comunicación)	Colaboración y convergencia

	21	En su opinión, ¿Cual es el nivel del intercambio del material educativo entre los docentes de estas disciplinas?	Intercambio
III B Contexto de la enseñanza	22	“Los estudiantes aprenden mejor sobre estrategia en forma interdisciplinaria” (opine):	Aprendizaje interdisciplinario
	23	“Los estudiantes tienen necesidad de una formación estratégica interdisciplinaria o convergente” (opine):	Formación convergente
	24	Los docentes no tienen disponibilidad de tiempo para preparar una clase convergente (que integre a más de una disciplina) sobre estrategia.	Disponibilidad docente
	25	Los docentes no tienen disponibilidad de tiempo para preparar una clase de estrategia ajustada a los objetivos académicos de su clase.	Disponibilidad de tiempo y clase
	26	Los docentes necesitan mayor tiempo que el disponible para desarrollar una innovación curricular para la enseñanza estratégica integrada o convergente (que integre a más de una disciplina) en sus clases.	Disponibilidad de tiempo y convergencia

Figura 58: Relación dimensiones de investigación y preguntas del cuestionario.

5.5.5.1. Digitación, organización y depuración de datos

Previa ejecución de los análisis, la base de datos general fue depurada mediante los criterios de rigor fijados en el diseño metodológico.

Las preguntas redactadas negativamente fueron 2 para la sección III B (preguntas 24, y 25). Sólo una vez digitados todos los datos, se procedió a la

conversión de los puntajes correspondientes a estas preguntas negativas. Los datos fueron digitados doblemente, se identificaron los errores y se corrigieron en su totalidad.

Un total de cuatro profesores respondieron menos de un 70% de las preguntas de la sección III, por lo que fueron excluidos del análisis. Quedaron un total de 96 casos válidos (figura 59). De entre ellos, seis respondieron entre 70% y 79% de las preguntas; diecinueve, entre 80 y 85%; veinticuatro, entre 90 y 99%; y cuarenta y dos, el 100% de las preguntas.

	% de respuestas	F
Casos no válidos	Menos de 70%	5
Casos válidos	70-78 %	6
	80-89 %	
	90-99 %	
Total de casos válidos	100 %	

Figura 59: Número de casos válidos.

En la Sección II fueron cuarenta los casos que contestaron sobre un 70% de preguntas (un caso con 78%, un caso con 91% y el resto todos sobre un 96% de preguntas). Los casos eliminados fueron pocos. No fue necesario eliminar preguntas, pues no hubo entre ellas ninguna que fuera respondida por menos de un 70% de la muestra. En la Sección II, sólo cuatro preguntas estaban entre 92 y 95 % de respuestas y el resto estaba sobre la última cifra. En la sección III ocho preguntas estaban entre 77% y 88% de respuestas; el resto fue contestado por sobre el 90% de los casos.

5.5.5.2. Análisis e interpretación de los datos

Los tipos de análisis son tres: descriptivos, asociativos y multivariantes. El primero de los niveles se busca describir los resultados de las tres variables en juego:

dependientes, independientes e intervinientes. Se utiliza para ello el análisis de frecuencia, lo que da una aproximación inicial al comportamiento de las variables. En el caso de las variables dependientes, se usó medidas especiales detalladas anteriormente. El resultado permite contrastar la hipótesis 1 de la parte planteada para esta etapa cuantitativa, es decir, se puede determinar que existen diferencias en el uso de la enseñanza estratégica por parte de los profesores y en la manera en que piensan en las posibilidades de innovación para la enseñanza estratégica, lo que incidiría en las posibilidades de una formación estratégica integrada en las dimensiones teóricas y prácticas en ambas disciplinas, planteándose tendencias positivas en las miradas integradoras e interdisciplinarias, aumentando con ello la probabilidad de mejoras en los aportes convergentes para ambas disciplinas de las Ciencias Sociales. Además, se puede dar una primera mirada al comportamiento del resto de las variables.

Los análisis de asociación permiten establecer si existe o no una relación entre las variables dependientes e independientes (hipótesis 2). Sólo la variable conocimiento estratégico no estuvo asociada, por lo que se la descartó en los análisis que seguirán. Por otro lado, el análisis de asociación permite definir si se requiere controlar las variables intervinientes, en caso de demostrar que pudieran influir en la relación entre las otras dos variables, considerando que con ello se contrasta la hipótesis 2 en el sentido que la práctica reflexiva y los cierres de las brechas estratégicas contribuyen a que los estudiantes y profesionales aumenten su conocimiento teórico-práctico de las decisiones directivas, lo que suponemos les capacita para resolver problemas convergentes en el ejercicio práctico de sus profesiones.

Por último, el análisis de componentes principales permite reducir el amplio número de preguntas de las tres variables dependientes (conocimiento estratégico, potencial pedagógico y contexto) a aquellos factores que explican de mejor manera la variabilidad total de las representaciones docentes (cruce con el nivel cualitativo). Dichos factores fueron etiquetados interpretando el contenido de las sub-variables

que quedan incluidas en cada uno de ellos. Estos factores principales pueden ser considerados como principios explicativos de las respuestas de los profesores si prueban estar asociados con las variables dependientes (hipótesis 1).

El carácter de la explicación se plantea como hipótesis pues un estudio de asociación no marca la dirección de la relación causal, esto se debe determinar con estudio de corte experimental. Las asociaciones se estudian primero mediante el graficado de los promedios totales de los dos factores principales de cada variable independiente y el promedio de la distancia de los casos a cada uno de esos factores. En segundo lugar y a modo de confirmación se analiza la asociación estadística entre los factores principales, y las variables dependientes, usando la Prueba de Asociación de *Spearman*.

5.5.6. Análisis descriptivos

Datos generales: la información construida a partir de los datos extraídos de la encuesta se presenta a continuación en formatos de gráficos y tablas conforme a los intereses de esta investigación. Es importante considerar que el número final de encuestados con respuestas confiables totales están en el rango 100-96, descontados los casos de la figura 59, teniendo relativamente uniforme la distribución de casos para las instituciones representadas. Respecto de la pregunta N°1 “**Género**”: contestaron 23% mujeres y 77% de hombres:

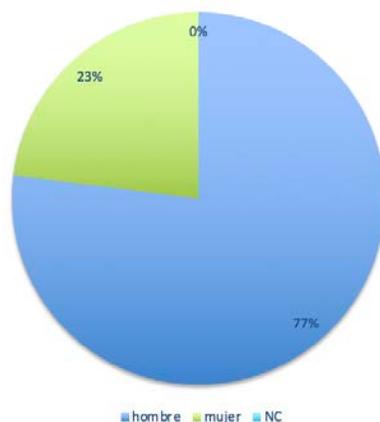


Figura 60: distribución de género entre los encuestados (P N°1).

Respecto de la pregunta N°2 “**Estudios Superiores**” los consultados indican lo siguiente: 14 profesores con doctorado, 67 con Master, 16 señalan haber realizado especializaciones, 2 tenían alguna certificación de competencias y 1 profesor no contestó.

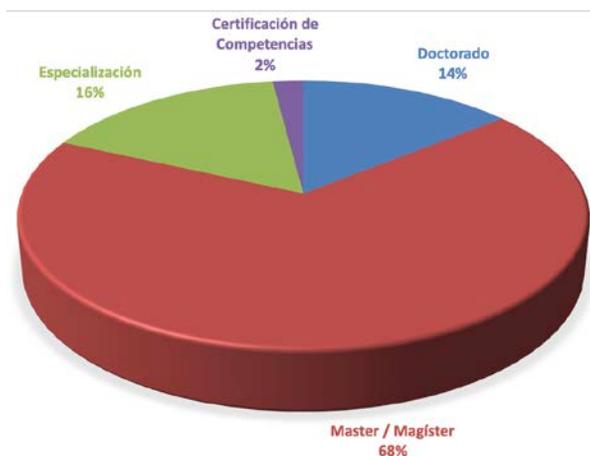


Figura 61: niveles de estudio entre los encuestados.

En la pregunta N°3 “**Años de experiencia como docente de postgrado y/o formación ejecutiva**” del total de respuestas hubo 27 profesores que declaran contar con entre 4 y 5 años de experiencia docente; 20 que contaban entre 2 a 3 años de experiencia docente; 25 que declaran entre 3 a 4 años de experiencia docente en postgrados; y 24 que indican poseer 5 y más años de experiencia docente en postgrado.

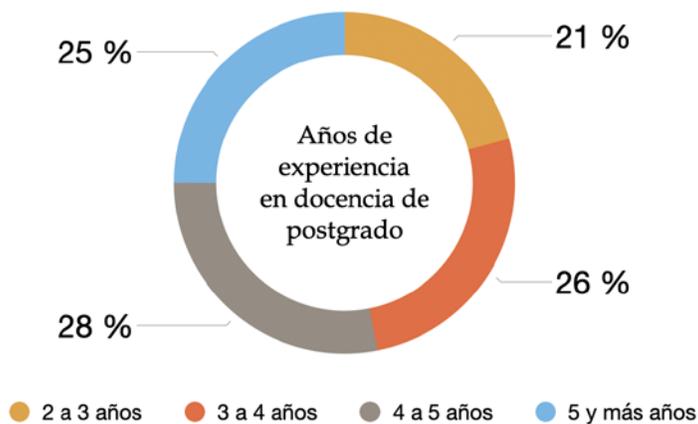


Figura 62: Años de experiencia en docencia de postgrado.

Respecto de la pregunta N°4 “**Cursos que dicta actualmente**” la cantidad de profesores encuestados por asignatura, en orden de mayor a menor es: Comunicación (19 profesores), Lenguaje y Comunicación (17), Administración/Planificación Estratégica (15), Marketing (14), Comunicación Social (12), Publicidad (6), Periodismo (3), Comunicación Estratégica (6), Ética (3) y otros (4).

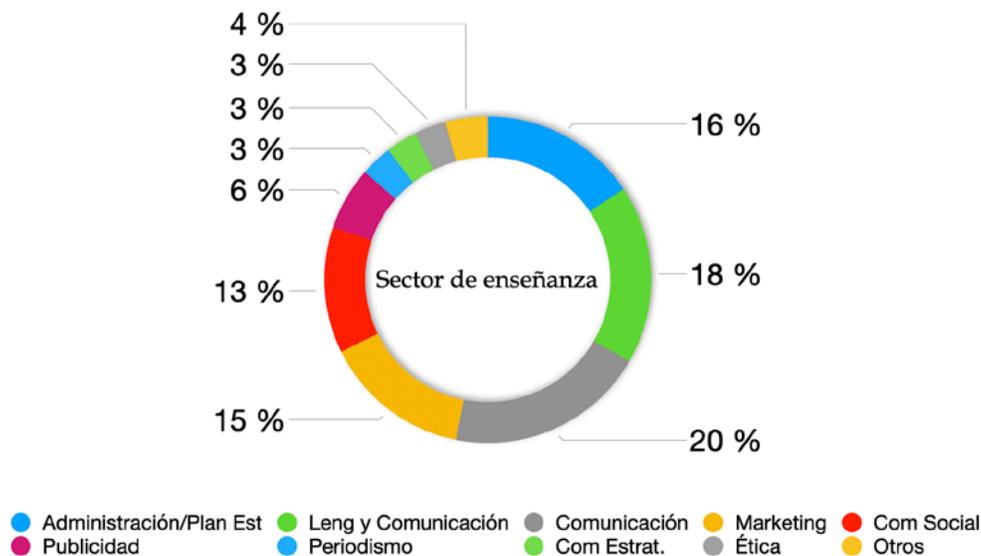


Figura 63: Sector de enseñanza docentes encuestados.

La pregunta N°5 “**años de experiencia profesional**” indica que un 52,3% de los profesores consultados indica tener experiencia profesional de 5 y más años. Se ha relacionado este dato con la pregunta N°6, donde un 39,2% del total de profesores dice tener experiencia directiva de algún tipo en la categoría 1 a 5 años. El cruce de ambos datos ofrece una mayor panorámica de análisis de efectos en postgrado.

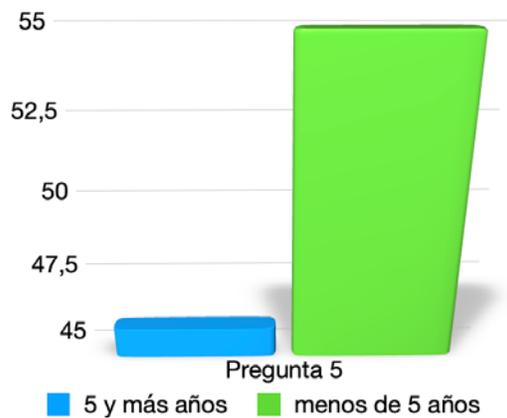


Figura 64: Años de experiencia profesional.

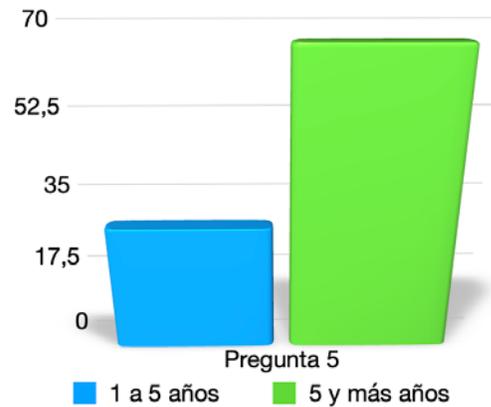


Figura 65: Años de experiencia directiva.

Se presenta la clasificación de los profesores según el uso y enseñanza de la estrategia en sus clases de postgrado o masters. Para clasificar a los profesores según sus diferentes modos de aproximarse a la enseñanza de la estrategia se consideró la frecuencia, modalidad y nivel de uso que hacían de estos contenidos. Respecto de esto la pregunta N°7 indicaba: **“durante al menos uno de los tres últimos años ¿Con qué frecuencia enseña temáticas estratégicas en sus clases?”**. Los datos agregados de las opciones 3, 4 y 5 indican que un 72 % de los profesores encuestados declaró haber usado más de una hora semanal para la enseñanza de temáticas estratégicas durante al menos uno de los tres últimos años en los cursos por ellos dictados. Un 21% declara una hora de docencia semanal durante al menos uno de los tres últimos años y un 7% declara no dedicar tiempo a la enseñanza de las temáticas estratégicas.

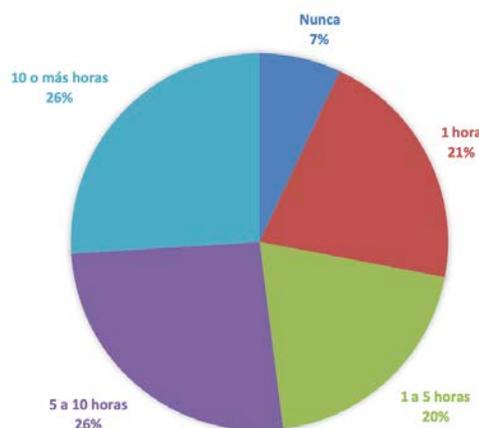


Figura 66: frecuencia de enseñanza en docencia de postgrado.

La pregunta N°8 “UD diría que forma en habilidades estratégicas a sus **estudiantes**” la mayor parte de los consultados se decantó por la opción “en forma explícita” (60%), luego un 35% por la opción “en forma implícita” y un 5% por la opción “no la enseña o no la usa en clases”:

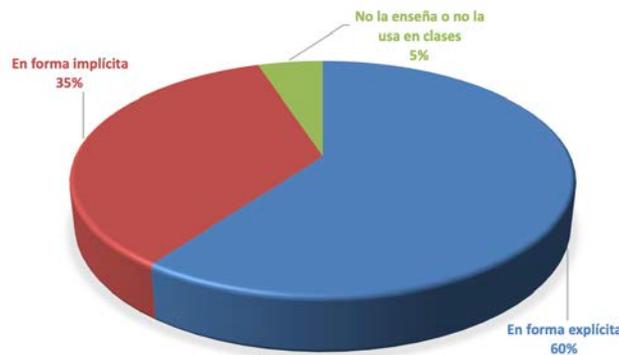


Figura 67: formación implícita/explicita de las habilidades estratégicas en los estudiantes.

En la pregunta N°9 “¿En que nivel principal realiza las clases donde aplica **conocimientos sobre estrategia**?” los sujetos declaran que el lugar más frecuente de uso de la enseñanza estratégica ha sido en el aula de postgrado (35,4%), le sigue de muy cerca el uso en tesis (33,54%) y la diferencia se distribuye entre pregrado y lugares de prácticas.



Figura 68: Nivel de enseñanza donde enseña más frecuentemente estrategia.

Al comparar los datos arrojados por las preguntas N°8 (enseñanza implícita o explícita de la estrategia con sus estudiantes) y la N°9 (o nivel de clases donde aplica conocimientos con estudiantes sobre estrategia) están representadas las variables por los cuartiles del promedio obtenido en la Sección I del cuestionario (P8/P9). Según lo visto en la tabulación de la pregunta N°8 del total de quienes dicen usar los contenidos de estrategia con sus alumnos, el 60% indicó que lo hacía en forma explícita y un 35% en forma implícita. Por su parte en la pregunta N°9 tenemos que el lugar más frecuente de uso de la enseñanza estratégica ha sido en el aula de postgrado (35,4%), le sigue de muy cerca el uso en tesis (33,54%). Se comparan a continuación los más altos puntajes en estas dimensiones:

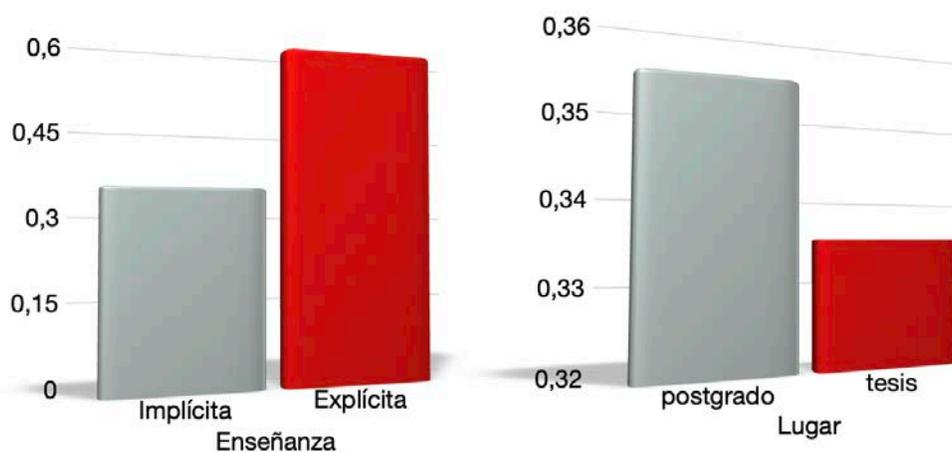


Figura 69: Comparación P8 y P9.

La pregunta N°10 hace referencia al tipo de herramientas utilizadas en el aula, concretamente “**¿Cuales de las siguientes herramientas suele usar para enseñar estrategia a sus estudiantes?**”: en general se cumplió la relación entre las herramientas y la naturaleza de los cursos en que se las empleaba. El FODA es la alternativa más utilizada en las distintas respuestas (27.81%). Le siguen la planificación (16.21%), los análisis de 5 fuerzas (12.89%), los diseños de misión (11.79%), visión (10.87%), objetivos (10.31%) y los indicadores (8.29%).

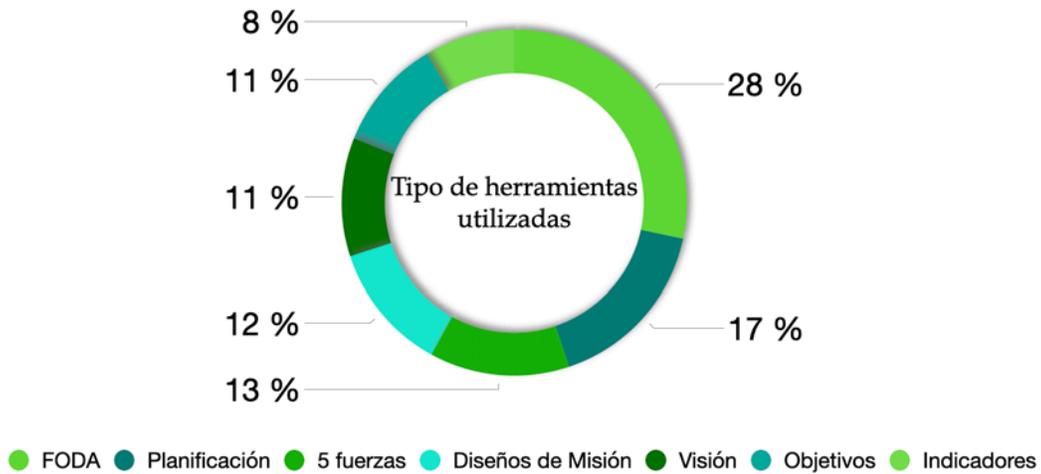


Figura 70: Tipo y preferencias de herramientas empleadas.

La pregunta N°11 hace referencia a la posible complejidad de las temáticas estratégicas: **“Existe una percepción de complejidad sobre las temáticas estratégicas”**. En este caso un 70% de la muestra opina que por una complejidad de tipo **“alta”** definiría a las temáticas estratégicas:

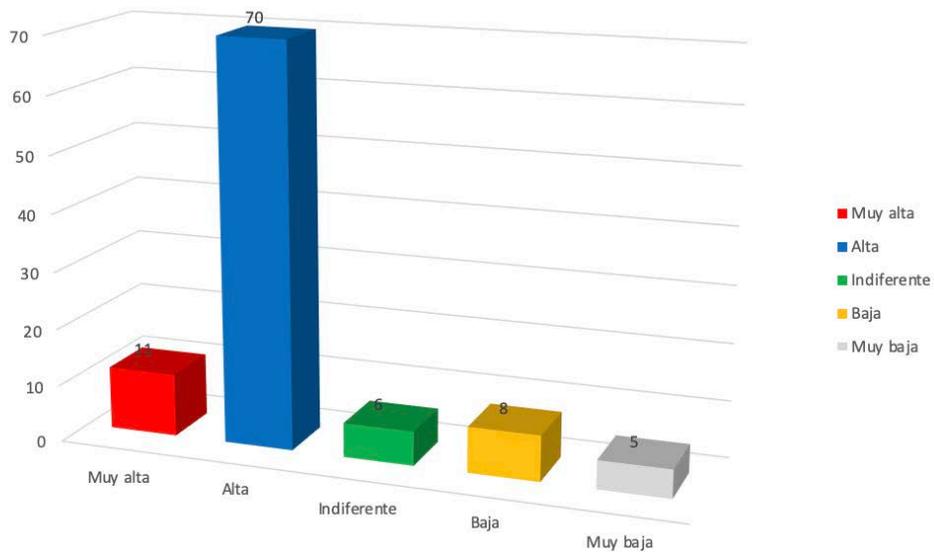


Figura 71: percepción de complejidad de las enseñanzas estratégicas.

La pregunta N°12 informe respecto de si **“hay disposición favorable de aprendizaje hacia los temas estratégicos”** por parte de los estudiantes, un 63% de los consultados opina que son temas de alta disposición favorable.

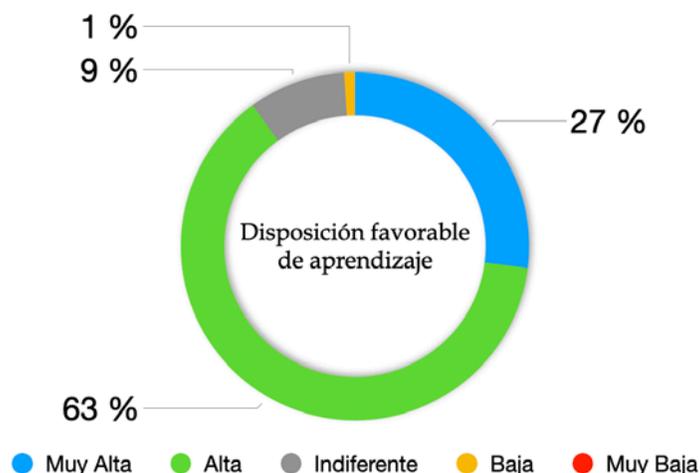


Figura 72: disposición favorable de aprendizaje.

La pregunta N°13 consultó a los docentes respecto de su auto-percepción de obsolescencia, concretamente: **“Cargamos con una cuota de obsolescencia sobre el conocimiento estratégico”**. La mayoría de los consultados (64%) opina que la obsolescencia es alta y un 9% que es muy alta (ambos suman un 73% de la muestra). Un 22% indica que la cuota de obsolescencia de su conocimiento estratégico le parece “indiferente”, lo que podría suponer que la actualización de conocimientos no es una preocupación o un tema que se hubieren planteado. El 5% de la muestra opina que esta obsolescencia de conocimiento estratégico sería mas bien baja.

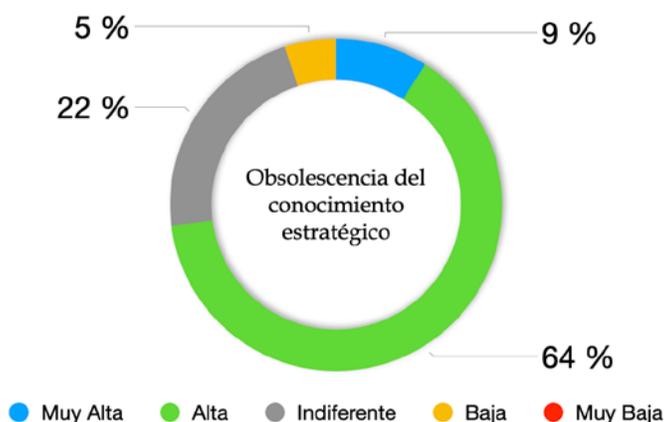


Figura 73: Obsolescencia percibida de conocimientos.

La pregunta N°14 preguntó si **“nos afecta la falta de transferencia de conocimientos estratégicos de una disciplina a otra”** donde la suma de las opiniones de quienes opinan que hay un efecto muy alto (14%) y alto (41%) indicando que la mayor parte de los consultados (55%) opina que la falta de transferencias de conocimientos estratégicos tiene efectos de tendencia negativa.

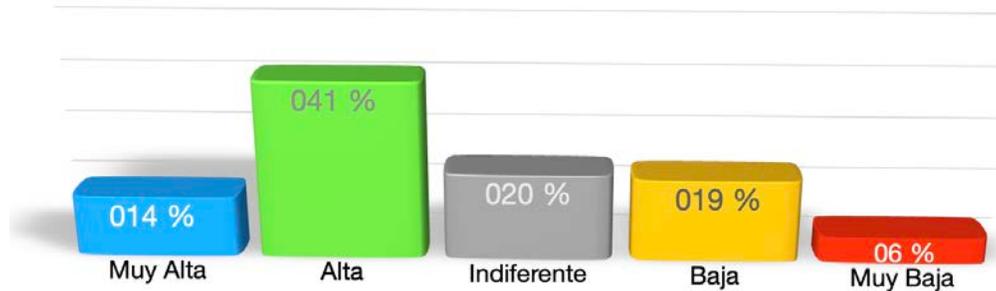


Figura 74: efecto percibido de la falta de transferencia de conocimientos estratégicos entre disciplinas.

La pregunta N°15 apuntó sobre la percepción de la relevancia que los contenidos estratégicos tienen en las clases que cada encuestado imparte (**“¿Cual es la relevancia de la enseñanza estratégica en relación con la disciplina en la que Usted imparte clases?”**). La suma de las respuestas de quienes opinan que la enseñanza estratégica tiene muy alta (34%) o alta relevancia (60%) nos indica que una mayoría de los consultados opina que la enseñanza estratégica es muy gravitante en sus clases (94% al agregar ambas respuestas).



Figura 75: percepción de la relevancia de la enseñanza estratégica / disciplina impartida.

La pregunta N°16 preguntó sobre la percepción que consultados tienen respecto del efecto de las enseñanzas estratégicas en la dinámica de sus clases, concretamente: “En su opinión, ¿Cual es el impacto de la enseñanza estratégica en la dinámica de la clase?”. Se observa una tendencia mayoritaria a considerar que este tipo de enseñanzas dinamizaría las clases, con un 82% (podría haber relación con el uso de discusión de casos, ejemplos o trabajos prácticos, que será menester de futuras consultas resolver). Un 15% responde que el efecto sobre la dinámica de la clase es baja, un 0% que es muy baja y un 3% que es indiferente.



Figura 76: impacto de la enseñanza estratégica en la dinámica de la clase.

La pregunta N°17 es complementaria a la N°16: se busca saber si se percibe una mayor atención de los estudiantes, cuando las temáticas son sobre estrategia: “En su opinión, ¿Hay mejoras en la atención de la clase, por efecto de los atributos valorados hacia esta disciplina?”. Un 56% señala como alta y un 11% como muy altas las mejoras en atención, versus el 22% y 4% que las considera como bajas o muy bajas.

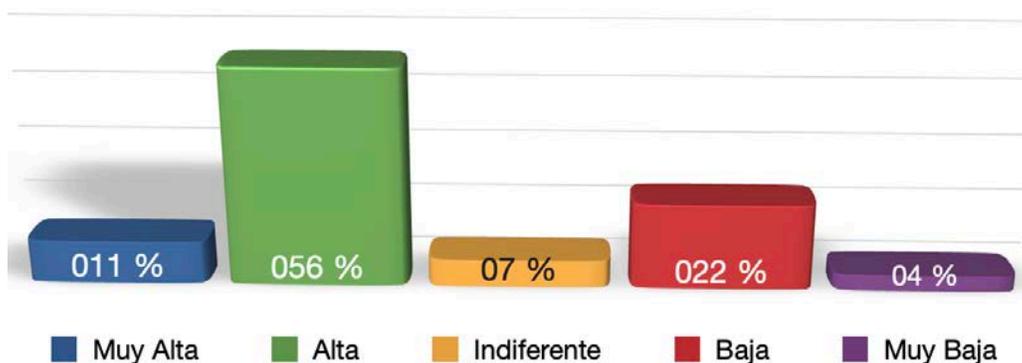


Figura 77: efecto de la enseñanza estratégica en la atención de la clase

La pregunta N°18: sobre facilidades que las universidades ofrecen para innovaciones que permitan integrar conocimientos o converger entre disciplinas: **“En su opinión, ¿Las universidades facilitan la innovación en la enseñanza integrada y convergente entre diversas disciplinas?”.** Un 26% opina que es alta o muy alta, mientras que 52% se decanta por las opciones de baja o muy baja.

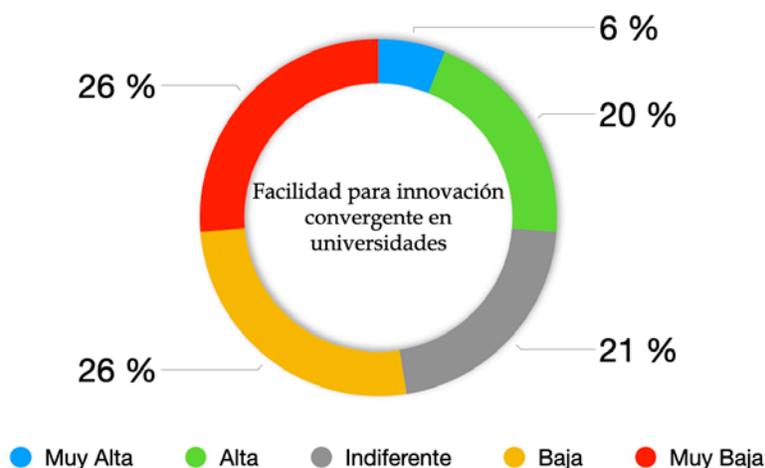


Figura 78: percepción de la facilidades para la innovación integrada y convergente en las universidades.

La pregunta N°19: **“en su opinión, ¿Cual es la importancia de la “alfabetización estratégica” para la inserción laboral directiva de sus estudiantes?”** Hay un consenso en valorar como muy alta (58%) o alta (31%) la importancia de la alfabetización estratégica para asegurar una mejor inserción laboral en puestos directivos (ambas dimensiones suponen un 89% de acuerdo).

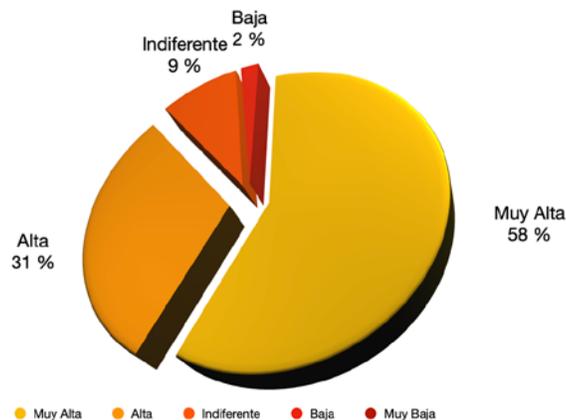


Figura 79: importancia de la “alfabetización estratégica” para la inserción laboral directiva

La pregunta N°20 indica: “En su opinión, ¿Cual es el grado de colaboración entre los profesores de estas disciplinas? (Management y Comunicación)”. Los docentes ven actualmente un “bajo nivel” de colaboración (45%) como la principal tendencia, seguida de “alto nivel” (25%) e “indiferente” (11%).

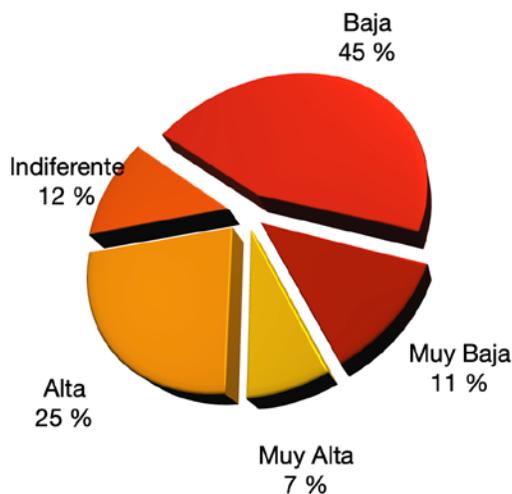


Figura 80: grado de colaboración entre profesores/disciplinas

La pregunta N°21 indica: “En su opinión, ¿Cual es el nivel del intercambio del material educativo entre los docentes de estas disciplinas?”. La mayoría ve un nivel “indiferente” de intercambio 36%, con diferencia marginal respecto de “alto nivel” (35%). Los niveles alto y muy alto suman un 37%, mientras que de evaluación negativa (baja y muy baja) suma un 27%.

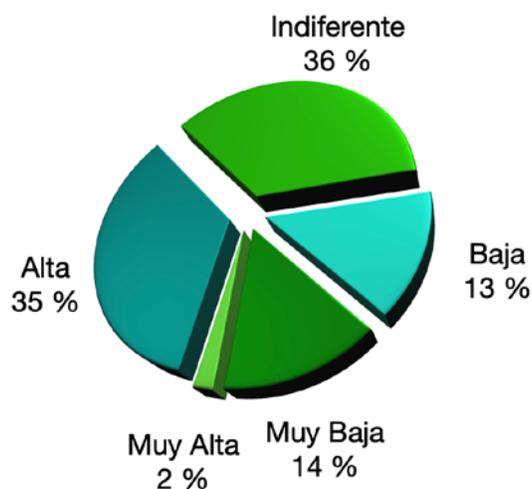


Figura 81: nivel de intercambio de material educativo docentes/disciplinas

La pregunta N°22 señala “Los estudiantes aprenden mejor sobre estrategia en forma interdisciplinaria” (opine)” un 73% se manifiesta en favor de la alternativa “de acuerdo”, versus el 26% que se decanta por un desacuerdo.

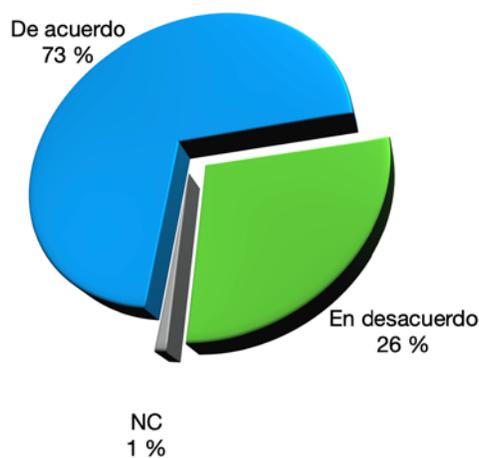


Figura 82: aprendizaje en forma interdisciplinaria.

La pregunta N° 23 se complementa con las que le anteceden y ha ido directo a la cuestión central al poner a los encuestados en la posición de opinar si “los estudiantes tienen necesidad de una formación estratégica interdisciplinaria o convergente”. Las respuestas muestran un 67% de acuerdo con la afirmación, un 27% de desacuerdo y un 6% de sujetos muestrales que no contestan.

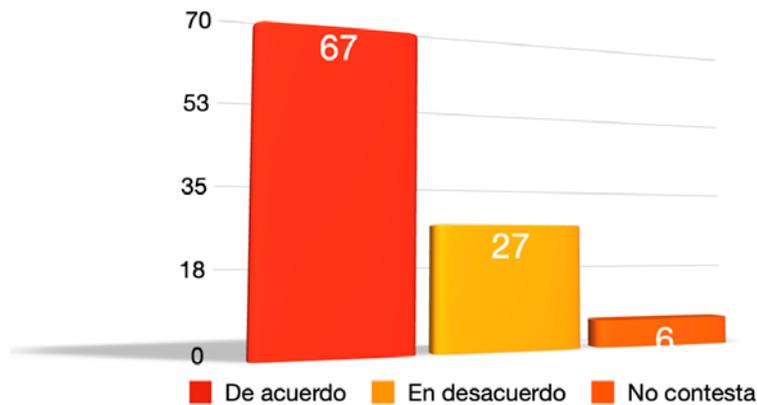


Figura 83: necesidad de una formación estratégica convergente.

La pregunta N°24 apunta a la falta de tiempo o de “disponibilidad de tiempo” de los docentes para preparar una clase que integre a más de una disciplina en sus contenidos (o convergente) o cargas actuales. La pregunta en concreto ha sido: **“Los docentes no tienen disponibilidad de tiempo para preparar una clase convergente (que integre a más de una disciplina) sobre estrategia”. Opine**”. Un 70% ha coincidido con la idea de falta de tiempo y un 23% indica no estar de acuerdo (lo que supondría la idea de que sí cuentan con el tiempo suficiente).

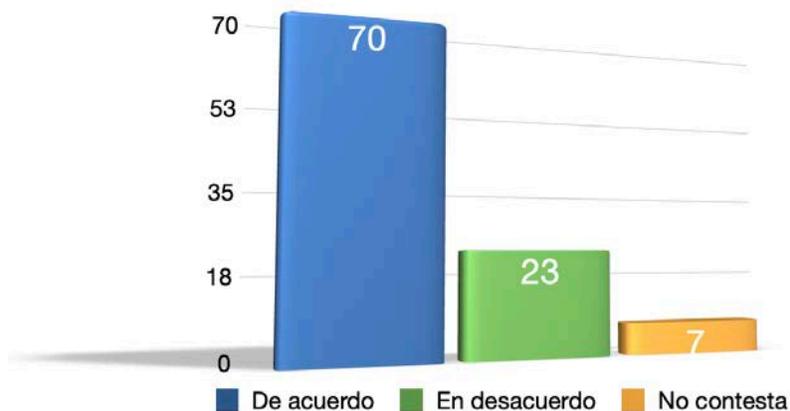


Figura 84: percepción de falta de tiempo para preparar clases convergentes.

La pregunta N°25 apunta a la percepción de los docentes respecto del tiempo para la preparación de contenidos estratégicos ajustados a sus actuales clases: **“Los docentes no tienen disponibilidad de tiempo para preparar una clase de estrategia**

ajustada a los objetivos académicos de su clase” (opine). El 74% declara estar de acuerdo en la falta de tiempo, un 22% en desacuerdo y un 4% no contesta.

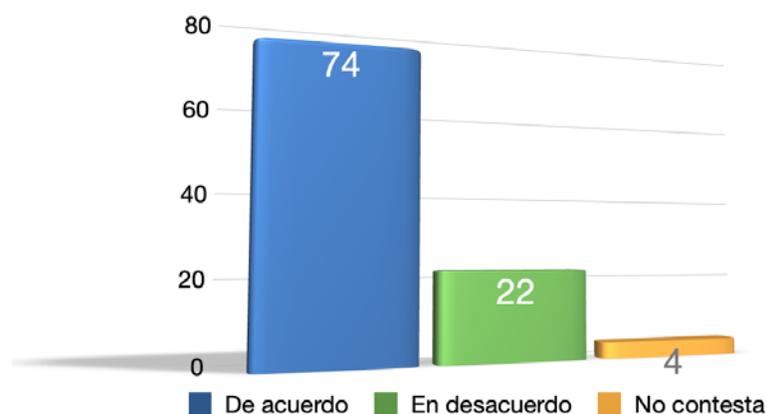


Figura 85: percepción de falta de tiempo para preparar actual clase de estrategia.

La pregunta N°26 apunta sobre el factor tiempo en la innovación curricular: **“Los docentes necesitan mayor tiempo que el disponible para desarrollar una innovación curricular para la enseñanza estratégica integrada o convergente (que integre a más de una disciplina) en sus clases” (opine).** Un 84% señala estar de acuerdo con esta afirmación, mientras que un 13% señala desacuerdo y un 3% no contesta.

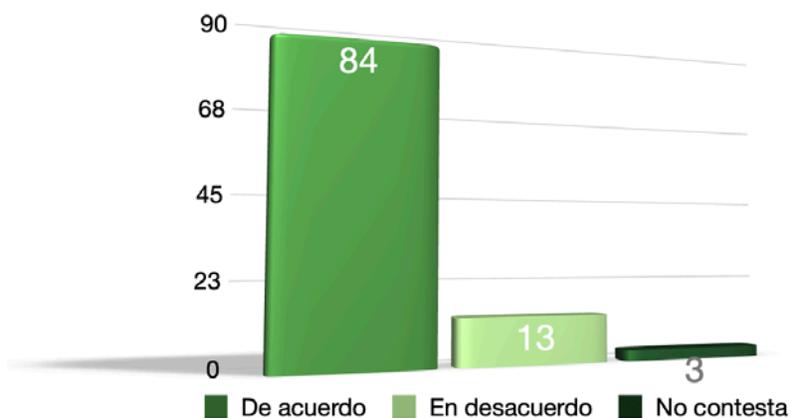


Figura 86: percepción de falta de tiempo para innovación curricular.

5.5.6.1. Análisis de asociación: mayores puntos de acuerdo y desacuerdo entre frecuencias.

Las mayores frecuencias de las elecciones de los profesores en las variables relativas a sus representaciones (Sección III A del cuestionario) se concentraron en el "potencial pedagógico de la enseñanza estratégica" (Media = 2,89; ds=0,43); el "contexto" (M = 2,71; ds=0,6); y por último, el "conocimiento estratégico", en el que hubo menor grado de acuerdo (M = 2,11; ds=0,56). Al realizar un análisis por preguntas se puede percibir cuáles son los mayores consensos entre profesores, tanto en la aceptación como en el rechazo de las preguntas que se les presentaron.

Conocimiento Estratégico: sin hacer distinciones en la "modalidad de uso" los profesores tienden a no estar de acuerdo con que el conocimiento estratégico en términos de su complejidad, obsolescencia o de un cierto temor hacia la comprensión del mismo sea un problema para la innovación en la docencia para formados en estas disciplinas de ciencias sociales. Por otra parte, existe una clara tendencia de acuerdo respecto que el conocimiento adquirido en la formación estratégica es potencialmente transferible a través de un modelo de intercambio y colaboración interdisciplinaria, ambos conceptos son base del modelo de enseñanza convergente que busca introducir esta investigación (figura 87).

Mayores desacuerdos con lo que se pregunta			
N° pret.	Motivo de la pregunta	M	DS
S3_01	Percepción de complejidad	1,84	0,94
S3_02	Disposición hacia los temas estratégicos	1,50	0,85
S3_04	Obsolescencia del conocimiento estratégico	1,38	0,78
Mayores acuerdos con lo que se pregunta			
N° pret.	Motivo de la pregunta	M	DS
S3_05	Transferencia del conocimiento de una disciplina a otra	3,61	0,78
M=media; D.S.=desviación estándar.			

Figura 87: variable "conocimiento estratégico".

Potencial pedagógico: las respuestas de los profesores tiende a coincidir respecto de una mirada positiva en la "relevancia" e "impacto" (preguntas 15 y 16) que supone incorporar los temas estratégicos de modo intencionado en los contenidos de sus clases o sobre los contenidos que se busca enseñar.

Mayores desacuerdos con lo que se pregunta			
N° pret.	Motivo de la pregunta	M	DS
S3A_18	Facilidades para la innovación en enseñanza	1,87	0,99
S3A_17	Atención en clases	1,81	1,02
Mayores acuerdos con lo que se pregunta			
N° pret.	Motivo de la pregunta	M	DS
S2_14	Efectos de la falta de transferencia de conocimientos estratégicos	3,62	0,64
S2_12	Disposición favorable al aprendizaje de temas estratégicos	3,61	0,75
S3A_19	Alfabetización estratégica para la inserción laboral	3,57	0,75
S3A_20	Colaboración entre profesores	3,52	0,76
S3A_21	Intercambio de material educativo	3,64	0,57
M=media; D.S.=desviación estándar.			

Figura 88: Variable “potencial pedagógico”.

Contexto: los profesores tienden a coincidir en que en general los estudiantes no aprenden sobre estrategia, pero que si requieren ser formados en esta disciplina. Además tienden estar de acuerdo que se requiere mayor tiempo para la innovación curricular en estos temas (es el mayor puntaje en el ítem de "contexto de la enseñanza estratégica", 5.13).

Se debe tener en cuenta el hecho que, salvo en un caso (“atención en clases” S3A_17), todas las desviaciones estándares son menores a un punto lo que refuerza el consenso expresado en el promedio de las opiniones de los profesores consultados.

Mayores desacuerdos con lo que se pregunta			
N° pret.	Motivo de la pregunta	M	DS
S3B_25	Los docentes no tienen disponibilidad de tiempo para preparar una clase de estrategia ajustada a los objetivos académicos de su clase.	1,93	0,88
Mayores acuerdos con lo que se pregunta			
N° pret.	Motivo de la pregunta	M	DS
S3B_24	Condiciones laborales: disponibilidad de tiempo para preparar una clase convergente	3,52	0,94
M=media; D.S.=desviación estándar.			

Figura 89: variable “contexto”.

5.5.6.2. Comparación de frecuencias: variables dependientes e independientes

Una vez determinados los mayores puntos de acuerdo entre los docentes, interesa saber en que difieren sus percepciones sobre las posibilidades de innovación en la enseñanza estratégica, dado que el hecho de desarrollar contenidos integrados y convergentes entre ambas disciplinas resulta una novedad y porque es en esas diferencias donde se puede encontrar la explicación de la variedad de conductas y disposición hacia la enseñanza convergente de la disciplina estratégica. Determinar esto es el objetivo de los niveles de análisis que siguen (asociación y multivariante).

Ya en el nivel de análisis descriptivo se puede obtener una primera tendencia asociativa, al comparar los promedios de respuestas en cada tramo de "frecuencia de uso" para los usuarios sin estudiantes, y el "nivel de uso" en el caso de los usuarios con estudiantes.

El caso de los "usuarios sin estudiantes" resulta del cruce entre dos preguntas concretas del ítem 1: la pregunta N°3 ("años de experiencia como docente de postgrado y/o formación ejecutiva"), opción 6/F ("no dicta docencia en este nivel"), y la pregunta 9 (¿En que nivel realiza las clases donde aplica conocimientos sobre estrategia?), opción 5/E ("trabaja sin estudiantes, investigador"). Los sujetos identificados como "usuarios sin estudiantes" en general estuvieron de acuerdo con las afirmaciones relativas al "conocimiento estratégico"; la media más baja en los cuartiles fue de 3,4 con desviación estándar de 1,3. Mientras más declararon usar la estrategia dentro de sus diseños pedagógicos dicho acuerdo tendió a aumentar.

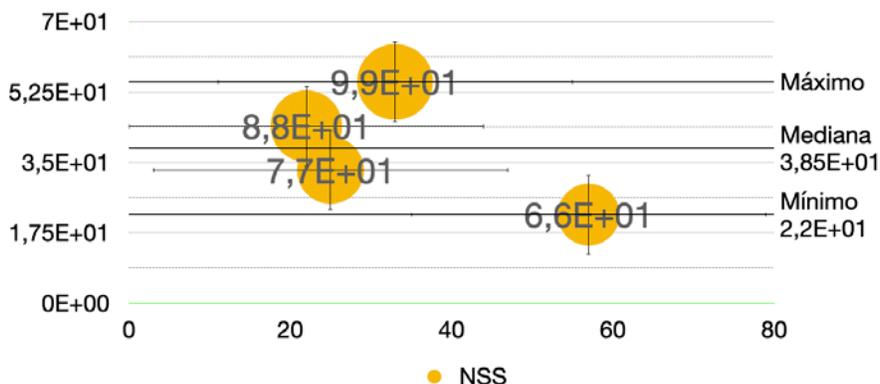


Figura 90: asociaciones significativas entre variables (ítem1).

También en la variable "contexto" se notó una disminución sostenida del acuerdo; el más alto promedio en los cuartiles fue de 2,7 con una desviación estándar de 1,25. Esto puede deberse al hecho que el principal lugar de uso de la enseñanza estratégica por los profesores es el propio trabajo profesional (relacionado con ítem 1: la pregunta N°3), lugar que en general no tiende a involucrar a alumnos o exalumnos.

En el caso de los "usuarios con alumnos" (mayor porcentaje de la muestra) existió una progresión, al considerarse los puntajes totales en todas las variables dependientes: entrada (promedio de puntaje =2.37), adopción (2.47), adaptación (2.7) y apropiación (2.82). Ahora bien, esta tendencia no fue igual para las tres variables independientes, puesto que sólo en la variable "contexto" se dio una progresión promedio acorde con los niveles de uso, aunque con una leve baja en los niveles de entrada y adopción (de 2,6 a 2,5 puntos).

También es de interés que existiera un puntaje constante en el "potencial pedagógico" para el nivel de colaboración (P20), así como en el "contexto" para el nivel de aprendizaje interdisciplinario (P22).

En vista de estos resultados, se desagregó cada variable independiente en sus dimensiones. En la variable "potencial pedagógico" existió una clara progresión asociativa en las dimensiones "alfabetización", "colaboración" e "intercambio". En la variable "contexto" existió progresión en las dimensiones "interdisciplinaria", y "convergencia".

Se especifica aún más el análisis, repitiéndolo en cada pregunta del cuestionario, de lo que se concluye que existe una alta progresión con dirección positiva en las preguntas 12, 14, 17 y 23, que corresponden a la relevancia de la enseñanza de la estrategia para la colaboración y la convergencia entre disciplinas.

En el lado opuesto hay una disminución relativa del promedio en las preguntas 13, 25 y 26, que corresponden a posiciones adoptadas desde el propio sujeto investigado (docente) y su posible "obsolescencia" en los conocimientos de la

especialidad estratégica, así como la "disponibilidad de tiempo" que los docentes requieren (a modo de recurso fungible) para preparar sus propias clases, como aquellas en convergencia interdisciplinaria, en función de una mejor formación estratégica.

En síntesis, un primer indicador de la posible asociación entre las variables dependientes e independientes es la tendencia a un aumento en el acuerdo con las afirmaciones de las variables independientes, según el nivel de uso de la formación estratégica con los estudiantes. Pero al desagregar el análisis en las dimensiones o sub-variables es posible darse cuenta que son sólo algunas dimensiones y/o preguntas las que conservan esta tendencia asociativa. Ello se profundizó mediante los análisis que vienen a continuación.

5.5.6.3. Análisis de asociación de variables

Luego del análisis descriptivo, se realiza un segundo nivel del análisis que busca establecer si existe una asociación estadísticamente significativa entre las representaciones docentes y la respuesta de los profesores a la innovación en la formación estratégica (entendida esta como la convergencia formativa entre disciplinas), expresada en frecuencia y niveles de uso. Se analiza también el efecto de cuatro variables intervinientes ("género", "años de experiencia docente", "tiempo para preparación de la clase" y "nivel de estudios superiores") para controlarlas en el caso de existir asociaciones positivas y significativas.

Se usó la prueba de *Chi cuadrado* para docimar las hipótesis de independencia entre las variables. El análisis de correlación bivariada de *Spearman* fue utilizado para confirmar los resultados del *Chi cuadrado* y determinar la dirección de la asociación. En ambos casos se consideró un nivel de significación del 5% para la dócima de hipótesis de independencia.

5.5.6.4. Variables intervinientes y variables independientes

A partir de este procedimiento se pudo establecer que:

i. Existe asociación significativa y positiva entre género y las representaciones sobre el conocimiento estratégico, la valoración pedagógica del recurso y los facilitadores contextuales de la innovación pedagógica para la formación estratégica de los estudiantes.



Figura 91: asociaciones significativas entre variables (i).

ii. Existe asociación significativa y positiva entre experiencia docente y sus representaciones sobre el conocimiento estratégico, la valoración pedagógica de la disciplina y los facilitadores contextuales de la innovación para la formación estratégica.

iii. Existe asociación significativa y positiva entre la participación en la formación de postgrado y las representaciones sobre el conocimiento estratégico, la valoración pedagógica del recurso y los facilitadores contextuales de la innovación para la formación estratégica.

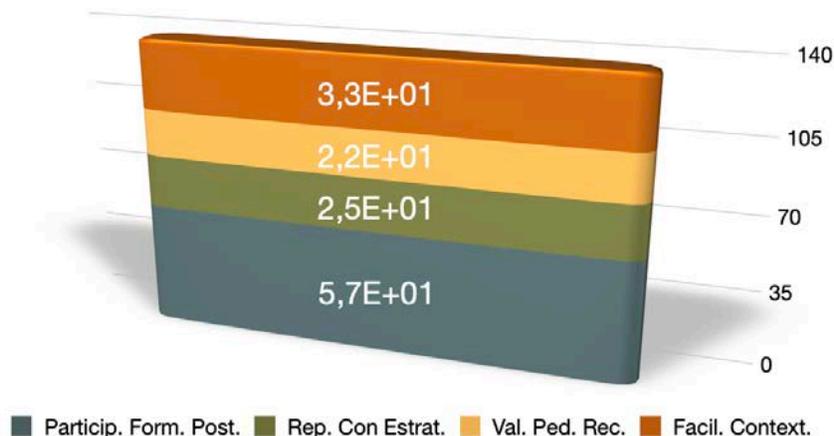


Figura 92: asociaciones significativas entre variables (iii).

iv. Existe asociación significativa y positiva entre los estudios superiores realizados por los profesores y sus representaciones sobre el conocimiento estratégico, la valoración pedagógica de la disciplina y los facilitadores contextuales de la innovación para la formación estratégica.

Se estimó apropiado trabajar con las correlaciones entre las variables intervinientes e independientes que pudieran ser significativas para los objetivos de esta tesis. A modo de ejemplo, en la variable "conocimiento estratégico" no se registraron asociaciones estadísticamente significativas, como tampoco en la variable "potencial pedagógico", donde sólo existió asociación significativa con los "años de docencia" ($X^2 = 14,95^*$, gl. = 6, $p = -0,151$) y con el "grado de formación" ($X^2 = 11,34$, gl. = 8, $p = -0,238^*$). Por su parte, la tercera variable, "el contexto" como facilitador de la innovación para la formación estratégica, sólo estuvo asociada con "estudios superiores" ($X^2 = 22,65^{**}$, gl. = 9, $p = -0,169$) y con la participación en aulas de postgrado ($X^2=18,14$, gl. = 12, $P = 0,285^{**}$).

Se desagregó el análisis de asociación entre las variables intervinientes e independientes que resultaron significativas (se excluye por tanto "conocimiento estratégico") para saber si permanecían las asociaciones significativas en un número importante de dimensiones o sub-variables. Pero sólo se encontró que 5 de los 40 cruces fueron significativos, los cuales se concentraron en 4 de las 1^o sub-variables.

En el caso de las variables "potencial pedagógico" y "formación en habilidades estratégicas" existió asociación significativa, y lo fue con el nivel de "estudios superiores" ($X^2=10,52$; gl.=6; $p=0,213^{**}$). En el caso de la variable "contexto" de la innovación para la formación estratégica, se encontró asociación de la sub-variable "necesidad de formación interdisciplinaria" con "años de docencia" ($X^2=13,11$; gl.= 9; $p=0,204^*$) y "formación continua" ($X^2 =16, 11$; gl.=12; $p=0,238^{**}$).

El que los "años de docencia" influyera levemente en una evaluación negativa sobre el "potencial pedagógico" de la enseñanza estratégica plantea la interrogante sobre posibles focos de resistencia para una consolidación de metodologías convergentes en profesores con mayor experiencia profesional; o bien, sobre una evaluación costo/beneficio según la cual se atribuye menor "pertinencia" a metodologías que hacen uso innovaciones para la formación estratégica ($X^2 = 5,88$, gl.=9, $p=0,110$), y menor "eficiencia" en el aprendizaje ($X^2 =5,29$, gl. =9, $p=0,158$), en función de la edad y metodologías de enseñanza que dicen ya haber sido probadas por los encuestados.

Se puede concluir que en general no existió un efecto significativo de las variables intervinientes sobre las representaciones docentes y sobre el grado de uso de la estrategia, lo que lleva a tomar la decisión de no controlar este tipo de variables. Sin embargo, hay que considerar el efecto de algunas sub-variables en algunos casos ya mencionados; específicamente en la "docencia en postgrado y formación ejecutiva" (ítem I, P3), los "estudios superiores" (ítem I P2) y los "años de experiencia profesional" (ítem I, P5). Por último, hay que destacar que la variable "género" no estuvo nunca asociada significativamente ni con las variables dependientes ni con las independientes.

Las variables independientes y dependientes, consideradas como promedio, tuvieron en pocas ocasiones una asociación estadísticamente significativa, aunque la excepción estuvo en la relación de la variable "contexto" con el "nivel de uso" de la enseñanza estratégica con estudiantes ($X^2 = 22,24$, gl. = 9, $r = 0,545^{**}$). Por esto, se

desagregaron los análisis de asociación en las dimensiones de las variables independientes, y en el caso del "conocimiento estratégico".

En la modalidad de "uso con alumnos", el "conocimiento estratégico" (ítem II) solamente estuvo asociado positiva y significativamente ($r=0,340^*$) con "complejidad" (ítem II P11). Es decir, a mayor nivel de uso de metodologías de enseñanza estratégica los profesores tienden a considerar que la complejidad de una innovación para la formación estratégica no sería un problema para ellos.

5.6. Conclusión preliminar del análisis de asociación

En síntesis, si bien existe una considerable asociación entre las variables dependientes y dos de las tres independientes ("potencial pedagógico" y "contexto"), al desagregar el análisis en sub-variables, no todas ellas estuvieron asociadas.

Por esto en el futuro se recomienda una reagrupación de las variables independientes para quedar sólo con las más representativas de la variabilidad en las representaciones docentes, y sólo con ellas volver a establecer la asociación con las variables dependientes, en función de los futuros objetivos de investigación en estas temáticas.

Ello podría implicar no solo analizar los acuerdos entre los profesores sino trabajar sobre aquellos aspectos que los diferencian, pudiendo observar de que manera estas diferencias pueden estar asociadas, por ejemplo, con el uso docente de la formación estratégica en las aulas de postgrado, reduciendo así la gran cantidad de aspectos considerados en las representaciones docentes a un grupo más reducido de factores principales que representen y expliquen en mejor medida la variación de respuestas en las variables independientes (lograda esta estructura factorial, interesará saber si dichos factores están o no asociados de manera significativa con las variables dependientes).

IV CONCLUSIONES

Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones.

6.1. Conclusiones de la Investigación

Presentamos a continuación las conclusiones finales a las que nos ha conducido esta investigación. Si bien es cierto que al final del segundo capítulo de este trabajo presentamos ya unas conclusiones limitadas a la investigación y estudio descriptivo de la formación estratégica, sus necesidades formativas, las convergencias entre la escuela Oriental y Occidental y el impacto que la formación directiva integrada y convergente tendría en el siglo XXI, ese ha sido solo parte del estado conclusivo de valor diagnóstico para el estado de la cuestión investigada.

En esta parte final del trabajo se presentan ya las conclusiones generales, sustantivas y más relevantes a las que me ha llevado la presente investigación sobre las dimensiones y alcances para una formación estratégica convergente entre Comunicaciones y Management.

Los resultados de esta investigación se expresan como una aportación a las mejoras en los modelos formativos para el desarrollo de habilidades estratégicas en Comunicaciones y Management, así como una mirada crítica a las posibles brechas comunes que la formación estratégica ofrece a los docentes que se dedican a impartir clases de la disciplina estratégica.

Expongo a continuación las principales conclusiones de esta investigación, las que confirman las hipótesis y aportan a los objetivos de investigación originalmente planteados desde la perspectiva teórica:

- 1. Respecto de la primera pregunta de investigación:** ¿podrían mejorar la formación para la práctica estratégica en los períodos de formación universitaria? (Si en la formación disciplinaria se reconociera y aplicara los epistemes de la formación estratégica). Hemos comprobado que tanto en la tradición formativa-disciplinaria de los tratadistas y autores de Comunicación y de Management (revisión bibliográfica), como en lo expresado por los expertos y docentes en el trabajo de campo se reconoce una necesidad de ahondar en la formación estratégica de base, y de como ello mejoraría la formación para la práctica estratégica, en nuestro caso en el período de formación estratégica de postgrado y masters.
- 2. Respecto de la segunda pregunta de investigación:** ¿es razonable el supuesto de los aportes esperados a nivel estratégico en los egresados de estas disciplinas de las Ciencias Sociales? Considerando un panorama en que la enseñanza estratégica está generalmente ausente o es insuficiente en la formación disciplinaria tanto en Dirección de Empresas como en Comunicación, hemos de concluir que basados en la evidencia no es razonable esperar un aporte estratégico de tipo sistemático, sino probablemente y de momento de tipo aleatorio o azaroso, como suelen indicar los autores.
- 3. Sobre la tercera pregunta de investigación:** ¿ es razonable la búsqueda de convergencias en las perspectivas de ambas disciplinas de Ciencias Sociales, basados en sus orientaciones organizacionales y sus comunes brechas estratégicas? Debemos considerar en primer lugar que las perspectivas organizacionales ponen a la Comunicación y el Management en función de un objeto común (las organizaciones y empresas en si mismas), y en segundo lugar que las opiniones de los autores,

investigadores y académicos recogidas en las dimensiones teóricas y prácticas de esta tesis coinciden en la existencia de las brechas disciplinarias comunes. En consecuencia podemos concluir que si es razonable la búsqueda de convergencias disciplinarias basados tanto en sus intereses por la investigación aplicada en organizaciones, como en sus brechas estratégicas en común.

4. **Sobre la cuarta pregunta de investigación:** ¿cómo afectaría una mejor interacción y convergencia entre estas disciplinas de las ciencias sociales en el ejercicio profesional futuro de sus egresados y profesionales? Podemos decir que a partir de los resultados obtenidos en el trabajo teórico y práctico de esta investigación se verifica que la mayor parte de los autores, expertos y académicos consultados opinan que tanto una mejor interacción, como una convergencia entre ambas disciplinas estudiadas, afectaría en forma positiva a sus egresados y profesionales. Concluimos por tanto que el efecto sería positivo.
5. **La revisión de antecedentes que se ha verificado en el Marco General de la investigación** nos muestra que validación de la comunicación para la dirección tiene sus orígenes en la formación estratégica oriental y occidental, y por lo tanto, puntos de encuentro en común entre autores y escuelas de Oriente y Occidente.
6. **En el marco de esta investigación se han demostrado las posibilidades de que los conocimientos de Comunicación y Management converjan** en las dimensiones teóricas y prácticas, considerando los antecedentes históricos que muestran las dificultades que surgen entre la planificación y la comunicación, a partir de lo cual se ha construido las bases de unas hipótesis, objetivos y consideraciones metodológicas.

7. **La recopilación de antecedentes y comparación de autores y escuelas ha sido relevante** para describir teorías y modelos conceptuales propios de la formación estratégica oriental y occidental, como así mismo para comprender mejor las brechas en los epistemes que incidirían en la formación estratégica. El estudio comparado de los autores seleccionados mostró la necesidad de ahondar en la búsqueda de convergencias formativas y prácticas de la estrategia en las perspectivas de las disciplinas de Comunicación y Management.

8. **Se ha verificado una falta de consenso respecto de la formación de competencias o habilidades estratégicas a nivel directivo y profesional.** Esta idea sustentada por la revisión bibliográfica fue contrastada con las opiniones de los expertos y docentes en el trabajo de terreno. La revisión bibliográfica ha reforzado la idea que unos acuerdos mínimos para una formación estratégica basada en habilidades y competencias sería de gran beneficio para los profesionales de ambas disciplinas estudiadas.

6.2. Conclusiones de la Parte Empírica

1. **Existe una valoración positiva sobre la pertinencia de la enseñanza estratégica.** El diseño de la investigación apuntó sobre las categorías simbólicas de representaciones (Capítulo 5), lo que demostró que al sugerir una comparación de la enseñanza de la estrategia con otros recursos educativos (en cuanto pertinencia, relevancia o eficacia), fue siempre valorada en forma positiva.

2. **La frecuencia de uso de la enseñanza de temáticas estratégicas es alta en la sala de clases.** Los datos agregados indican que un 72 % de los profesores encuestados declara que ha usado más de una hora semanal para la

enseñanza de temáticas estratégicas durante al menos uno de los tres últimos años en los cursos por ellos dictados. Un 21% declara una hora de docencia semanal durante al menos uno de los tres últimos años y un 7% declara no dedicar tiempo a la enseñanza de las temáticas estratégicas.

3. **Hay coincidencia en la necesidad de una mayor formación estratégica.** Los discursos sobre el valor de la enseñanza estratégica se movieron en su mayoría en una evaluación general de aceptación sobre sus aportes a la formación de directivas y directivos, y con pocos niveles de resistencia en cuanto a su incorporación en los contenidos transversales y convergentes.
4. **Existe una valoración de la formación estratégica por parte de los docentes, estudiantes y mundo laboral.** Tanto las categorías simbólicas de representaciones obtenidas en los estudios cualitativos, como los datos levantados en la etapa cuantitativa muestran una alta valoración respecto de la formación estratégica, tanto por parte de los docentes como por parte del mundo laboral. Las representaciones del estudio cualitativo expresan un claro interés por parte de los estudiantes por el conocimiento y formación estratégica, con categorías conceptuales siempre positivas.
5. **Se valora la inclusión de una misma enseñanza estratégica para Comunicación y Management.** Las categorías simbólicas de representaciones obtenidas respecto de si se consideraría un avance formativo que la estrategia se enseñara de igual forma en las disciplinas de Comunicación y Management en el contexto de los postgrados y master, mostró respuestas siempre positivas, relacionadas con beneficios de coherencia en la formación directiva, como en beneficios profesionales.
6. **Se valora el desarrollo de habilidades que facilitarían la formación de tipo convergente en los estudiantes.** Los profesores valoran las actividades

multidisciplinarias, transversales, en equipo y generadoras de valor colectivo, como las más reiteradas. Es importante destacar que estas categorías coinciden con las perspectivas convergentes e integradoras en que se enfocaron los objetivos de esta tesis.

7. **Se necesita una formación estratégica interdisciplinaria o convergente.** La mayoría de los docentes consultados opinó que los estudiantes necesitan una formación de tipo interdisciplinaria o convergente, lo que sumado a las opiniones en favor de un trabajo transversal de los contenidos vendría a respaldar la tesis central de esta investigación.
8. **Existe una buena disposición de los docentes para el trabajo formativo interdependiente.** Los resultados cualitativos y cuantitativos muestran una favorable disposición hacia mejorar la interdependencia futura de los contenidos curriculares. Si bien la situación actual se movió en ejes conceptuales de tipo negativos por una percepción de una falta de continuidad de contenidos y poca interdependencia de formatos, la disposición para un mayor acercamiento entre disciplinas, interacción de contenidos e interdependencia curricular, valida las intuiciones seguidas por los objetivos de investigación y ofrece positivas oportunidades para la convergencia formativa.
9. **Se establecen convergencias estratégicas formativas relacionadas con los principales autores de las escuelas de pensamiento estratégico oriental y occidental.** La revisión bibliográfica comparada demostró que las ideas sobre la importancia de la formación de los estrategas son transversales y convergentes en Oriente y Occidente, como asimismo entre quienes estudian la práctica de la estrategia en el campo militar, no militar y organizacional.

- 10. Hay coincidencia en la necesidad de implementación de innovaciones pedagógicas para una enseñanza estratégica convergente.** Se identifican como dificultades para esto la independencia de los contenidos, la cultura del dictado y la discontinuidad de las experiencias de innovación curricular. Se la incidencia de una cierta indiferencia en el intercambio educativo (expresado en materiales), constatado en las respuestas a la pregunta N°21 del cuestionario. Entre las facilidades se cita el contexto general, el curricular y los estudiantes. Se coincide en que esta innovación entre disciplinas y cátedras requiere de la anuencia de una capa o posición de toma de decisiones académica superior a la que ellos (docentes) ocupan.
- 11. Hay una buena disposición para la innovación en la enseñanza estratégica por vía de la convergencia formativa.** Esto se expresa en las aplicaciones por adopción, adaptación o apropiación de la enseñanza estratégica, y en sus tres modalidades de uso (pedagógica, profesional y directiva) para los profesores de Comunicación (61% de la muestra) y Administración (30% de la muestra), mostrándose un cruce favorable en la dimensión innovación interdisciplinaria que aporta a la probabilidad de mejoras en los aportes convergentes entre ambas disciplinas.
- 12. Una baja actualización en la enseñanza de herramientas estratégicas en clases podrían incidir en estudiantes peor formados para cargos directivos.** Respecto del tipo de herramientas que los docentes indican que “suelen usar para enseñar estrategia a sus estudiantes”, tienen una mayor representación las herramientas menos recientes como el “FODA” 27.8%; “planificación” 16%; “análisis de 5 fuerzas” 12.8%, respecto de aquellas más recientes, como el trabajo por “indicadores” con solo un 8.29%.
- 13. Hay una disposición para la adopción y apropiación de la formación estratégica.** Los docentes muestran una disposición favorable para ir más allá

de la adopción y adaptación de la enseñanza estratégica, pasando a la *apropiación*, lo que les permitiría desarrollar contenidos propios e integrados a la formación estratégica para ambas disciplinas en los contextos adecuados.

14. Los docentes con estudios de doctorado son menos frecuentes en las disciplinas representadas por la muestra estudiada. Si bien un 23,95% de docentes que declara tener cinco o más años de experiencia docente, un 13,4% declara contar con estudios de doctorado, lo que puede ser indicador de una potencial debilidad en la cualificación de investigación que presenta el cuerpo académico de las disciplinas estudiadas (68% indican poseer solo grado de Master, 5,2% señalan tener especializaciones, 9,3% alguna certificación y 3% no contesta).

15. La experiencia profesional o directiva de los profesores y maestros es un buen indicador de su potencial actualización en materia de conocimientos estratégicos. Cuanto más experiencias previas (directivas, ejecutivas, en uso de metodologías estratégicas, o en trabajo de planificación) han tenido en sus carreras, más aumenta la frecuencia de conocimientos actualizados. El 52,3% indica tener 5 y más años, y un 39,2% de ellos cuentan con experiencia directiva. Sobre aquello que les impulsó a adquirir conocimientos estratégicos, los docentes tienden a referir principalmente a las exigencias de las experiencias profesionales previas en toma de decisiones directivas.

16. El impacto de la enseñanza estratégica es muy valorado dentro y fuera del aula. Las respuestas obtenidas en distintos ítems coinciden en una mirada muy positiva (siempre en los rangos altos o muy altos de las respuestas) respecto de la “relevancia” y el “impacto” de la incorporación intencionada de los temas estratégicos. Asimismo, se valoró como muy alta (89% de acuerdo) la importancia de la “alfabetización estratégica” para una mejor inserción y desempeño laboral en puestos directivos.

- 17. Potencial educativo de la estrategia.** Se coincide respecto del potencial educativo que la formación estratégica ofrecería a los estudiantes de postgrados y masters, donde los ejes representacionales mostraron una percepción conceptual siempre positiva respecto de los beneficios tanto académicos como profesionales que se obtendrían con este tipo de formación.
- 18. Hay un reconocimiento que hoy no se enseña estrategia como tal en los cursos estudiados.** Los profesores tienden a coincidir en que hoy los estudiantes no aprenden de estrategia como tal y que requieren ser formados en esta disciplina.
- 19. A mayor experiencia docente hay una mayor valoración de la disciplina estratégica.** Existe asociación significativa y positiva entre experiencia docente y sus representaciones sobre el conocimiento estratégico, la valoración pedagógica de la disciplina y los facilitadores contextuales de la innovación para la formación estratégica.
- 20. A mayor formación y años de docencia de los profesores, existe una mayor valoración por la formación estratégica interdisciplinaria.** Existe asociación significativa y positiva entre los docentes con mayores estudios superiores y mayor cantidad de años de docencia, y sus representaciones sobre el conocimiento estratégico, la valoración pedagógica de la disciplina y los facilitadores contextuales de la innovación para la formación estratégica en forma interdisciplinaria.
- 21. La disposición a la innovación facilitaría los currículos convergentes.** Aunque los entrevistados valoren las posibilidades de la enseñanza estratégica convergente en la educación de postgrado y maestrías, consideran como condición necesaria para pasar de una etapa de uso operativo, a otra superior de tipo directivo, el que existan posibilidades reales de implementar

las innovaciones pedagógicas apropiadas para una enseñanza estratégica en cada institución.

22. Se comprueba un espacio para explorar en modelos formativos para las convergencias disciplinarias. A través de las distintas etapas de investigación previstas por esta tesis se ha cumplido con el objetivo de aportar a la discusión y comprensión de las brechas que subsisten en los epistemes de la formación estratégica entre la Dirección de Empresas y la Dirección de Comunicación, como asimismo se ha verificado un espacio de disposición muy favorable entre los académicos para acercar posiciones y converger en posibles modelos de formación convergente entre ambas disciplinas de Ciencias Sociales.

23. Se constata un reconocimiento de los beneficios disciplinarios que supone una formación de tipo convergente. A través de las distintas etapas investigativas desarrolladas por esta tesis se ha cumplido con el objetivo de aportar a la discusión y comprensión de los beneficios teóricos (en el aula de postgrado y masters) y prácticos (en la práctica profesional) que la superación de las brechas formativas y la convergencia estratégica supone para la Comunicación y el Management en el mundo organizacional del siglo XXI.

24. Importancia de las Convergencias formativas en el Siglo XXI. En este trabajo de investigación se utilizaron instrumentos de categorías y análisis bibliográfico, consulta a expertos, entrevistas para el análisis estructural en el estudio de las representaciones docentes y encuestas. Los análisis, resultados y conclusiones nos han llevado a validar los beneficios y favorables posibilidades que las convergencias estratégicas en la Comunicación integrada y el Management tendrían para la formación y el ejercicio estratégico de las y los directivos de ambas disciplinas en el Siglo XXI.

6.3. Limitaciones de la investigación

La presente investigación se enmarcó tanto en paradigmas particulares como en metodologías singulares que incidieron en sus posibilidades y resultados, por lo que al llegar esta fase concluyente es menester tanto explicar como valorar las sus implícitas limitaciones.

Habrá que tener en cuenta que por tratarse de un trabajo que ha utilizado un enfoque mixto de investigación para explorar las posibilidades formativas de un modelo innovador de convergencia formativa estratégica en las disciplinas de Comunicación y Management, en los criterios usados para valorar sus alcances que son de diversa índole, no es posible evitar una cierta subjetividad en algunos de ellos. Pero es la misma dimensión subjetiva que ha enriquecido el estudio en su enfoque mixto, la que a su vez trae consigo algunas de sus propias limitaciones, que agrupamos ahora a través de cuatro criterios clasificadores:

I. Respecto al ámbito teórico-referencial: una carencia de investigaciones de referencia realizados en la misma línea. Las escasas referencias están orientadas a la formación de docentes de nivel no universitario, información que no ha sido descartada en su totalidad.

II. Respecto al ámbito metodológico: aunque la elección metodologías convergentes en la formación ha reportado importantes ventajas para equipos multiculturales y multidisciplinarios, es necesario considerar que las conclusiones para la aplicación de modelos innovadores convergentes en la formación estratégica no han podido ser contrastadas con procesos simétricos de triangulación de las experiencias e información de resultados equiparables.

III. Respecto al ámbito interpretativo: la investigación presenta limitaciones respecto de la profundidad de la interpretación en las dimensiones propias de las entrevistas realizadas en la parte cualitativa del trabajo de campo.

IV. Referente al ámbito contextual: la limitación de contexto en el caso de esta investigación es de carácter relativo, puesto que se realiza en cuatro países con condiciones sociales diferentes, pero en universidades que tienden a homogeneizar la muestra al estar listadas en rankings prestigiados y homologados a nivel internacional.

6.4. Recomendaciones para futuras investigaciones

Una primera recomendación sería considerar representaciones esquemáticas o de posibles modelos formativos convergentes, en que se incorporen nuevos enfoques y componentes pedagógicos pensados para cada realidad estudiada.

Una segunda recomendación para futuras investigaciones será levantar tanto opiniones como aportaciones de trabajo en terreno desde instituciones del mundo anglosajón, que puedan complementar la mirada de las conclusiones ya presentadas en esta investigación. Del mismo modo, se recomienda la incorporación de instituciones que representen las miradas convergentes de cada vez un mayor número de escuelas y comunidades educativas.

Se recomienda que cada incorporación de nuevas fuentes se haga a través de un diálogo constante entre los siguientes elementos considerados en esta investigación: (a) en relación los docentes que se incorpore a los distintos tipos de instituciones que pueden participar en un proceso de innovación para la formación convergente, y (b) en el caso de los estudiantes que se incorpore a distintos tipos de profesionales que puedan aportar sus miradas respecto de sus necesidades de formación estratégica, según su formación inicial y experiencia.

Adicionalmente se recomienda avanzar en el estudio del modelo de formación convergente desarrollado en esta tesis, incorporando a la formación estratégica de postgrado y masters de Comunicación y de Management a profesores de disciplinas diversas y de acuerdo a la clasificación esbozada en este trabajo:

- Profesionales de la industria que hallan desarrollado su profesión por algunos años y que cuenten con experiencia industrial, pero que no

tengan calificaciones formales de investigación (doctoral), requerirán profundizar en formación pedagógica y en las formas de enseñanza estratégica.

- Profesionales que poseen conocimiento estratégico práctico de la industria y formación pedagógica apropiada para la enseñanza de nivel ejecutivo y postgrado. Poseen el conocimiento técnico y las habilidades necesarias para enseñar en forma pedagógica, pero requieren profundizar en la experiencias interdisciplinarias y convergentes.
- Profesionales que tienen conexión con el mundo real del trabajo directivo y las máximas calificaciones académicas (doctorales), y que requieren profundizar en las formas para desplegar una pedagogía interdisciplinaria y convergente.

Se recomienda ahondar en como la diversidad de profesiones y experiencias de los posibles docentes participantes en la formación beneficiaría los diversos desempeños en aula, así como los posibles beneficios para los resultados pedagógicos en aula, como en el ejercicio profesional

Como se ha mencionado anteriormente el diálogo e intercambio interdisciplinario y convergente es esencial para identificar fortalezas y debilidades, donde los propios docentes podrán ser gestores del cambio, a través del diálogo reflexivo que transfiere experiencias desde distintas disciplinas, escuelas e industrias, cuestión que admite mayor profundización y diversidad en futuras investigaciones.

Desde este punto de partida se propone una línea de investigación respecto de como el rol colaborativo del docente, con activa participación en la innovación e intercambio de experiencias, incide en las mejoras de los aprendizajes estratégicos, más aun cuando los docentes se sienten protagonistas de la formación y se hacen parte de una perspectiva de equipo.

Una posible línea de investigación sobre como las características de los modelos convergentes de formación estratégica mejoran con la colaboración en el intercambio y participación de los docentes, sería muy beneficiosa a nivel de postgrado, incluso pudiese serlo en el grado.

Dado que no podemos tener buenas escuelas de formación estratégica a menos que se capacite a los profesores para jugar un papel central en el desarrollo de tales escuelas de pensamiento, se recomienda el trabajo en esta línea de investigación, así como en las líneas de innovación, perfeccionamiento estratégico, en las prácticas para la formación estratégica, trabajo colaborativo y las dinámicas convergentes, todas estrechamente ligadas en beneficio de los aprendizajes de ambas disciplinas. Si bien un profesor autónomo es un sujeto capaz de efectuar un diseño propio de sus clases y capaz de interpretar la realidad y el contexto educativo (de sus estudiantes), de tomar iniciativas como constructor de innovaciones pedagógicas, éstas mismas cualidades pueden ser potencialmente nocivas para los aprendizajes colectivos e interdisciplinarios que requiere la enseñanza convergente, si no se permiten y crean los espacios necesarios y adecuados para la interdisciplinariedad.

Adicionalmente se recomienda ahondar en los tipos de colaboración e innovación pedagógica que suponen una real enseñanza estratégica para los estudiantes. Este trabajo ha dejado ver un reconocimiento a que este tipo de tareas e innovaciones requiere de un trabajo colectivo para ser coherente y perdurar en el tiempo: una apropiada y eficiente formación convergente no es resultado del trabajo de un buen solista, sino más bien de un trabajo de coro y orquesta.

Es recomendable explorar en como dar contexto a la realidad educativa de cada país e institución, de modo de sacar el máximo provecho a la adecuada transferencia de conocimientos y metodologías de convergencia formativa, en este caso para la formación estratégica, en la realidad americana, europea o asiática, por nombrar algunas.

Estas sugerencias y recomendaciones para futuras investigaciones han sido identificadas a partir de la detección de temáticas que surgen de la presente investigación, no obstante será muy importante conectarlas con el pensamiento y el hacer de los docentes que están a cargo de las aulas, como de la formación de las y los directivos del presente siglo.

7. FUENTES DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 BIBLIOGRAFÍA SOBRE ESTRATEGIA

A

Arteaga, Mario (2018). *Pensamiento Estratégico para enfrentar la incertidumbre*. En, Academia de Guerra del Ejército de Chile: *El Pensamiento Estratégico: una habilidad para anticiparse al futuro* (p.17-32). Santiago de Chile: CEEAG.

B

Beaufré, T.H. (1963). *Introduction a la Stratégie*. Paris: Centre d'Etudes de Politique Etrangere.

Blume (eds.) (2013): *Miyamoto Musashi, los Cinco Anillos: sobre el arte de la estrategia*. Barcelona: Blume S.L.

C

Cao, Xiaomei y Cao, Yaode (2006): *La historia de Sun Zú*". DF México: Lectorum.

Coteau-Bégarie, Hervé (2012). *Tratado de Estrategia*. Santiago de Chile: Colección Academia de Guerra del Ejército de Chile.

Chaliand, Gérard (1994): *The Art of War in World History: from antiquity to the nuclear age*. Berkeley: University of California Press.

Claridad (eds.) (2012). *Yamamoto Tsunetomo: Hagakure, a la sombra de las hojas*. Buenos Aires: Claridad Editores.

Cláusewitz, Carl Von (2001): *On War* (5th ed.). Princeton: Princeton University Press.

Cleary, Thomas (2013a). *Lao Tsé: Wen-Tzu: la comprensión de los misterios del Tao*. Barcelona: Kairos.

Cleary, Thomas (2013b). *El Arte de la Estrategia*. Madrid: EDAF.

Cleary, Thomas (2006). *El Alma del Samurai*. Barcelona: Kairos.

Cleary, Thomas (1999). *The Illustrated Art of War*. Boston: Shambhalha Publications.

Cleary, Thomas (1994). *Thunder in the Sky: on the acquisition and exercise of power*. Boston: Shambhala Publications.

Colson, Bruno (1999). *L'Art de la Guerre de Machiavel á Clausewitz*. Paris: Namur.

Couderc, Yann (2017). *Wu Zixu, inspireur de Sun Tzu*. Paris: Amiot

D

Duyvendak, J. J. (2005): *The book of Lord Shang* (reprint). Québec: Arthur Probsthain.

Dixit, A. & Nalebuff, B. (2010). *The Art of Strategy*. New York: Norton.

E

Eftimova Bellinger, Vanya (2016). *Marie von Clausewitz: the woman behind the making of On War*. New York: Oxford University Press.

Elaleph (eds.) (2006). *Los Nueve Libros de la Historia: Heródoto de Halicarnaso*. Brasilia: Elaleph.

F

Fayard, T.H. (2012). *Introduction a la Stratégie*. Paris: Pluriele.

Faulkner, D. & Campbell, A. (2003). *The Oxford Handbook of Strategy*. Croydon: Oxford University Press.

Flavio Vegecio, Renato (2006). *Compendio de técnica militar*. Madrid: Editorial Cátedra.

Freedman, Lawrence (2019). *La Guerra Futura: un estudio sobre el pasado y el presente*. Barcelona: Planeta DeAgostini.

Freedman, Lawrence (2015). *Strategy: a history*. New York: Oxford University Press.

G

Garrido, Francisco J. (2019). *Futuro y Ética en la toma de decisiones (Együttműködési stratégia, amely az etikát helyezi a döntések középpontjába a társaságban)*. En RAED (ed.) V

Congreso *La Europa de los ciudadanos versus la Europa de los estados. Los retos del siglo XXI para la ciencia*. Budapest, Hungría: Györ University- Academia de Ciencias de Hungría.

Garrido, Francisco J. (2018). *Modeling the Future*. Oxford: OBS Publishing.

Garrido, Francisco J. (2017). *Estrategas: reinventando la realidad empresarial del siglo XXI* (3º ed.). Madrid: McGraw Hill.

Garrido, Francisco J. (2015). *Determinantes de las Escuelas de Pensamiento Estratégico de Oriente y Occidente y su contribución para el Management del Siglo XXI*. Barcelona: RAED.

Garrido, Francisco J. & Ricart, Joan E. (2015). Strategy and Strategic Management: the search for the missing link. *Asian Journal of Business and Management*, 03 (5), 11-21.

Garrido, Francisco J. (2014). Ancient Knowledge for a New Cooperation Strategic Model: a bridge to the oriental and occidental school's of Strategic Thinking. *Asian Journal of Business and Management*, 12 (2), 12-22.

Garrido, Francisco J. (2013): *The Soul of the Strategist II*. Lishui: Lishui University Press.

Gimian, J. y Boyce, B. (2008). *Las Reglas de la Victoria: como transformar el caos y el conflicto*. Madrid: EDAF.

Grant, Robert (2005). *Contemporary Strategy Analysis* (5th ed.). New York: Blackwell.

Greene, Robert (2006). *The 33 strategies for War*. New York: Penguin Books.

Griffith, Samuel (1963, Translator): SunTzu, *The Art of War*. Oxford University Press, Oxford, UK.

Gupta, A. & Holtsmark, S. (2014: *Foreword*. In Kanti Bajpai, Saira Basit and V. Krishnappa (eds.), *India's Grand Strategy: history, theory, cases* (p.253-272). New Delhi: Routledge.

Harris, William V. (1985). *War and Imperialism in Republican Rome*. Oxford: Clarendon Press.

K

Kautilya, Ch. (1987). *Arthashastra*. London: Penguin Books.

Krippendorff, K. (2003). *The Art of the Advantage*. Michigan: Thomsom-Texere.

L

Liddel, Hart (1991). *The classic Book on Military Strategy*. New York: Meridian.

M

Machiavelli, Niccolò (2001). *The Art of War*. Cambridge, MA: Perseus Books.

Mishima, Yukio (2013). *La Ética del Samurái en el Japón Moderno*. Madrid: Alianza Literaria.

Milburn, Olivia (2013), *Cherishing Antiquity: The Cultural Construction of an Ancient Chinese Kingdom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Asia Center.

N

Newark, Tim (2010). *La Historia de la Guerra*. Santiago de Chile: Contrapunto.

O

Oshima, Hitoshi (2007). *La Vía del Samurai*. Madrid: La Esfera de los Libros.

R

Roy, Kaushik (2012). *Hinduism and the Ethics of Warfare in South Asia: from antiquity to present*. New York: Cambridge University Press.

S

Sawyer, Ralph D. (1997). *The Six Secret Teachings on the Way of Strategy*. Bo. Colorado: Shambhala Books.

Sese, M. y Rubio, C. (2013). *Yukio Mishima: la ética del samurái en el Japón moderno*. Madrid: Alianza Literaria.

Si Lu (2015). *Art of War and Thirty-Six whole series*. Beijing: Beijing Joint Publishing.

Shamasastry, R. (1915). *Kautilya: Arthashastra*. Bangalore: Government Press.

Schimcke, Don (2010). *El Ejecutivo Samurai*. Madrid: EDAF.

Sun Tzú (1963). *The Art of War*. Oxford: Oxford University Press.

Sun Bin (1996). *The Art of War II*. New York: Harper Collins Publishers.

Suzuki, D.T. y Fromm, E. (1998). *Budismo Zen y Psicoanálisis*. DF, México: Fondo de Cultura Económica.

T

Tebib, Reneé (1988). *Flavius Vegece, L'Art Militaire*. Bordeaux: Editions Ulyssé

Tucci, Norberto (2008). *El Arte de Dirigir: Wei Lia Tzú*. Madrid: ELA.

V

Vasserot, Ana (2019). *El arte de la guerra de Sunzi*. Barcelona: Ariel.

W

Watson, B. (1995). The Shih Chi and I. *Chinese Literature: Essays, Articles, Reviews (CLEAR)*, 17 (9), 199-206.

Watson, B. (1993). *Records of the grand historian: Qin dynasty*. Hong Kong & New York: the Chinese University of Hong Kong-Columbia University Press.

Watson, B. (1982). *Some remarks on early Chinese historical works*. In G. Kao (Ed.), *The translation of things past*. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.

Wood, John (1993). *El Tao Te King*. Madrid: EDAF.

Y

Yuao, Gan (2002). *Lure the Tiger of the Mountains (7th ed.)*. R.P. China: Lennart-Sane.

7.2 BIBLIOGRAFÍA SOBRE COMUNICACIÓN, MARKETING, PUBLICIDAD Y ESTRATEGIA

A

Abascal, Francisco (2001). *Como se hace un plan estratégico*. Madrid: ESIC.

Argenti, Paul (2013). *Corporate Communication* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Argenti, P; Howell, R. & Beck, K. (2005). The Strategic Communication Imperative. *MIT Sloan Management Review*, 46 (3), 83–89.

B

Blair, R. (2002). *Vertical and Network Communication*. California: SAGE.

Barquero, José D. (2011). *Comunicación y Relaciones Públicas*. Barcelona: McGraw-Hill.

Barquero, José D. (2005). *Comunicación Estratégica: relaciones públicas, publicidad y marketing*. Madrid: McGraw-Hill.

Barquero, J.D.; Llauder, C. y Huertas, F. (2003). *Marketing de Clientes*. Barcelona: McGraw-Hill.

Bardin, L.(2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bartoli, Annie (2001). *Communication et Organisation, por une politique générale cohérente* (3^r ed). Paris: D'Organisation.

Bertran Vall, Josep (2003). *Marketing en un mundo global*. Madrid: McGraw- Hill.

C

Conrad, Charles (2012). *Strategic Organizational Communication in a Global Economy* (7th ed.). Orlando, FL: Wiley-Blackwell.

Costa, Garrido y Putnam (2003). *Comunicación Empresarial*. Barcelona: Gestión 2000.

Capriotti, Paul (2009). *Branding Corporativo*. Santiago de Chile: Executive Business School Publishing.

Casado, A.M.; Méndiz, A. & Peláez, I. (2013). The evolution of Dircom: from communication manager to reputation strategist. *Communication & Society Journal*, 26 (1), 47- 66.

Carpenter, Phill (2000). *E-Brands: building an internet business at breakneck speed*. Boston: Harvard Business School Press.

Cheney, George (2002). *Persuasion and Organization*. New York: Norwood.

D

D'Aprix, Roger (1996). *Communicating for Change*. Sn Fco. Cal.: Jossey Bass.

Daniels, T. & Spiker, B: (2001). *Perspectives on Organizationl Communication* (2nd ed.). Dubuque, IA: WCB C. Brown Publishers.

Drawbaugh, Kevin (2011). *Las marcas a examen* (2^o ed.). Madrid: Prentice Hall-Reuters.

Dudo, A. & Kahlor, L. (2016). *Strategic Communication: New Agendas in Communication*. New York: Routledge.

Duncan, T. R., & Everett, S. E. (1993). Client perceptions of integrated marketing communications. *Journal of Advertising Research*, 33 (3), 30-39.

E

Eisenberg, E. M. & Phillips, S. R. (1991). *Miscommunication in Organizations*. California: SAGE.

F

Fabbri, Paolo (2001). *Tácticas de los Signos*. Barcelona: Gedisa.

Farace, R. & Monge, P. (2001). *Communicating and Organizing* (4th ed). New York: Addison Wesley.

Friedirich & Dee (2015). *Strategic Communication in Business and the Professions*. Boston: Pearson.

G

Garrido, F. y Putnam, L. (2018). *Comunicación Organizacional 2.0: de las metáforas a la pragmática*. DF, México: REMUCOR.

Garrido, Francisco J. (2014). Comunicación, Organización y Estrategia. *Revista Escribanía*, 12 (1), 31-35.

Garrido, Francisco J. (2009). *Comunicación de la Estrategia*. Barcelona: Deusto.

Garrido, Francisco J. (2005). *Comunicación Estratégica* (3ª ed.). Barcelona: Gestión 2000.

Gregory, James (2009). *Marketing Corporate Image*. Illinois: NTC.

Greenberg, Paul (2003). *CRM: gestión de relaciones con los clientes*. Madrid: McGraw Hill.

H

Hallahan, K.; Holtzhausen; B.; van Ruler, D.; Vercic, D. & Sriramesh, K. (2007): Defining strategic communication. *International Journal of Strategic Communication*, 73 (1), 3-35.

J

Jablin & Porter (2001). *Handbook of Organizational Communication* (3rd ed.). California: SAGE.

Johnsson, Hans (1991). *La Gestión de la Comunicación*. Madrid: Ciencias Sociales.

K

Kitchen, P.J. and Burgmann, I. (2010). *Integrated Marketing Communication*. In *Wiley International Encyclopedia of Marketing* (eds J. Sheth and N. Malhotra). doi:10.1002/9781444316568.wiem04001

M

Millán, J. & Wauck, J. (2009). *Comunicazione e Cultura Della Vitta* (3ª ed.). Citá del Vaticano: Roma Librería Edietrice Vaticana.

Michaelson, G. & Michaelson, S. (2004). *Sun Tzu strategies for marketing*. New York: McGraw-Hill.

N

Navarro, M. A.; Sicilia, M. y Delgado, E. (2009): Efectos de la Comunicación Integrada de Marketing a través de la Consistencia Estratégica: una propuesta teórica y metodológica. *Revista de Estudios Gerenciales*, 25 (111), 35-57.

Nightingale, Virginia (2009): *El estudio de las Audiencias*. Barcelona: Paidós.

P

Pacanowsky, M. E., & O'Donnell-Trujillo, N. (2013). *Organizational communication as cultural performance*. Boston: Communication Press.

Pepper, Gerald (2005). *Communicating in Organizations: a cultural approach* (3rd ed.). New York: McGraw Hill.

Putnam, L.L., & Mumby, D.K. (eds.) (2014). *The SAGE Handbook of Organizational Communication: advances in theory, research, and methods* (3rd ed.). Los Angeles, CA: SAGE.

Putnam, Linda (2001). *Handbook of Organizational Communication*. California: SAGE.

Putnam, Linda (2009). *The New Handbook of Organizational Communication*. California: SAGE.

Putnam, L.L.; Costa, J. y Garrido, F.J. (2003). *Comunicación Empresarial*. Barcelona: Gestión 2000.

Putnam, L. y Garrido, F.J. (2018). *Comunicación Organizacional 2.0*. DF, México: REMUCOR.

Putnam, L. (1986): Contradictions and paradoxes in organizations. In Layer (Ed.), *Organization – communication: Emerging perspectives I* (pp. 151-167). Norwood, NJ: ABLEX.

R

Romano, Vicente (2008). *El Tiempo y el Espacio en la Comunicación*. Navarra: Hiru.

S

Steyn, B. (2003). From strategy to corporate communication strategy: a conceptualization. *Journal of Communication Management*, 8 (2), 168–183.

V

VMA Group (2019): *The View: in-depth looking for the communication in an integrated world*. VMA Research Group, London, UK.

W

White, K. W. & Chapman, E. N. (2006). *Organizational Communication: an introduction to communication and human relations strategy* (3rd ed.). New York: Ginn.

Wilson, Steven (2013). *Communication and Negotiation*. California: Newbury Park.

Weil, Pascale (1999). *La Comunicación Global*. Barcelona: Paidós.

Z

Zerfass, A., and S. Huck (2007). Innovation, communication, and leadership: New developments in strategic communication. *International Journal of Strategic Communication* 1 (2), 107–122.

Zeitaml y Bitner (2012). *Marketing de Servicios* (2^o ed.). DF, México: McGraw Hill.

7.3 BIBLIOGRAFÍA SOBRE ESTRATEGIA Y MANAGEMENT

A

Abascal, Francisco (2001). *Como se hace un plan estratégico*. Madrid: ESIC.

Álvarez de Novales, J. M. (2002). *Estrategias y Tecnología*. Madrid: SPESA.

Álvarez de Novales, J.M. (2008). *Acción Estratégica* (3º ed.). Madrid: McGraw Hill.

Andrews, F. (2011). *Management: How a Boss Works in Calculated Chaos* (4th ed.). New York: NY Times.

Andrews, Kenneth (1979). *The Concept of Corporate Strategy* (revised edition). New York: Down-Johnes Irvin.

Ansoff, Igor (1965). *Corporate Strategy; an analytic approach to business policy for growth and expansion*. New York: McGraw-Hill.

Arias, Juliana (2015). *Formación Gerencial en el Uso del Poder*. Bogotá: Universidad Nacional.

Asuero, Andrés M. (2011). *Sabiduría Estratégica*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Ariño, A.; Ghemawat, P. y Ricart, J. E. (2014). *Creating Value through Internacional Strategy*. Madrid: IESE.

B

Barquero, José D. (2015). *Medidas a Adoptar para Enfrentar el Final de la Crisis*. Barcelona: RAED.

Becker, Huselid & Ulrich (2002). *Applied Balanced Scorecard*. Boston: Harvard Business School Press.

Binmore, Ken (2009). *La Teoría de Juegos*. Madrid: Alianza Editorial.

Boettinger, H. (1975). Is Management Really an Art?. *Harvard Business Review*. Boston, MA, Jan-Feb.

Brown, Crainer, Dearlove & Rodriguez (2002). *Business Minds*. Madrid: Prentice Hall.

Boyatzis, R. & McKee, A. (2005). *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others Through Mindfulness, Hope and Compassion*. Boston: Harvard Business Review Press

C

Carrión, Juan (2017). *Estrategia: de la vision a la acción* (3º ed.). Madrid: ESIC.

Cardona, P. y Rey, R. (2008). *En Busca de la Misión*. Barcelona: Alienta.

Certo, J. & Peter, L. (2015). *The Strategic Management Process*. New York: Richard D. Irwin Inc.

Collis, David J. (2014). *International Strategy: context, concepts and implications*. Washington: Wiley.

Conger, Jay (1992). *Learning to Lead: the art of transforming managers into leaders*. New York: John Wiley & Sons.

Coutinho A. y Anderson P. (2017). *Diseño Estratégico*. Buenos Aires: Grupo Editorial.

Covey, Steven (2003). *Los Siete Hábitos de la Gente Altamente Efectiva* (re-impresión). Buenos Aires: Paidós

CH

Chandler Jr., Alfred (1962). *Strategy and Structure: chapters in the history of the american industrial enterprise*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chia, Robert (2010). Rediscovering Becoming: insights from an oriental perspective on process organization studies. *Nishida Kitaro*. 21 (19), 47-54

D

David, Fred (2003). *Administración Estratégica*. DF-, México: Pearson- Prentice Hall.

Dávila, T.; Epstein, M. J. & Shelton, R. (2006). *Making Innovation Work*. New Jersey: Wharton School Publishing.

Dalton, J. (2006). *The Social Organizations*. New York: John Wiley.

Dess, G.; Eisner, A.; Lumpkin, T. & Mcnamara, G. (2013). *Strategic Management: creating competitive advantage*. New York: McGraw-Hill.

Druker, Peter (2011). *The Essential Peter Drucker*. New York: Harper Collins.

Duggan, William (2007). *Strategic Intuition*. New York: Columbia University Press.

Duque, J. C. y Royuela, V. (2005). *Investigación en Administración en América Latina: evolución y resultados*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.

E

Eisenhardt, K. M. (2009). *Making fast strategic decisions in high velocity environments*. New York: Academy of Management.

F

Freeman, R. E. (2014). *Strategic Management: a stakeholder approach* (4th ed.). Boston: Pittman.

G

Gamba, V. y Ricci, M. (2004). *Ensayos de estrategia* (2^o ed.). Madrid: Biblioteca del Círculo Militar.

Garrido, Francisco J. (2009). *Pienso, luego planifico*. Santiago de Chile: Libros de la Empresa.

Garrido, Francisco J. (2009): *Guía Elegir un MBA*. Barcelona: Gestión 2000.

Gay de Liébana, J. M. (2014). *Crisis, déficit y endeudamiento*. Barcelona: RAED.

Ghemawat, Pankaj (2014). *Estrategia y el panorama Empresarial* (3^o ed.). Madrid: Prentice Hall.

Ghemawat, Pankaj (2007). *Redifining the Global Strategy*. Boston: Harvard Business Press.

Ghemawat, Pankaj (2004). *Strategy and Business View* (2nd ed). New York: Prentice Hall.

Greene, Robert (2006). *The 33 strategies for War*. New York: Penguin Books

H

Hill, Linda (1992). *Becoming a Manager: mastery of a new identity*. Boston: Harvard Business School Press.

Hill, Ch. & Jones, G. (2006). *Strategic Management: an integrated approach* (2nd ed). New York: McGraw Hill.

Hitt, I. y Hoskisson, F. (2008). *Administración Estratégica*. México DF: Cengage Learning

J

Jarrillo, J. C. (2002). *La lógica estratégica*. Barcelona: Deusto.

Jarrillo, J. C. y Martínez, J. I. (1995). *Estrategia Internacional, más allá de la exportación*. Madrid: McGraw-Hill.

K

Kaplan R. y Norton D. (2016). *El Cuadro de Mando Integral (The Balanced Scorecard)* (3^o ed. revisada). Barcelona: Gestión 2000.

Kaplan, R. y Norton, D. (2012). *Balanced Scorecard Aplicado: procesos de gestión de clientes*. En *Lo que se Aprende en los Mejores MBA del Mundo* (Cap.2). Barcelona: Gestión 2000.

Kaplan R. y Norton D. (2008). *The Execution Premium: integrando la estrategia y las operaciones para lograr ventajas competitivas*. Barcelona: Deusto.

Kaplan, R. y Norton, D. (2004). *Cuadro de Mando Integral* (4^o ed.). Barcelona: Gestión 2000.

Kaplan, R. y Norton, D. (2000). *El Cuadro de Mando Integral (The Balanced Scorecard: translating strategy into action)*. Barcelona: Gestión 2000.

Kaplan, R. & Norton, D. (1996). *The Balanced Scorecard: translating strategy into action*. Boston: Harvard Business School Press.

Kase, K., Slocum A. & Zhang, Y. (2011a). Global Strategy Requires a Meeting of Minds. *IESE Business Review*, Issue 11 fourth Quarter, p.p. 59-66.

Kase, K., Slocum A. & Zhang, Y. (2011b). *Asian Versus Western Management Thinking: its culture-bound nature*. New York: Palgrave Macmillan.

Kim, Ch. y Mauborgne, R. (2015). *La Estrategia del Océano Azul*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Koch, Richard (2011). *La Guía Financial Times de la Estrategia*. Madrid: Prentice Hall.

Koch, Richard (2009). *El Principio Estrella*. Barcelona: Paidós.

Kotter, John (2012). *The Heart of Change*. Boston: Harvard Business Press.

L

Leinwand, P. & Mainardi, C. (2011). *The Essential Advantage*. Boston: Harvard Business Review Press.

Levitt, Theodore (1960). ¿En qué negocio está usted?. *Harvard Business Review*, HBR, Jul-Ago (p.p.1-10) Reprint R0610J-E

Levy, Alberto (2007). *Estrategia, Cognición y Poder*. Buenos Aires: Gránica.

Liedka, Jeanne (2017). *Design Thinking for the Greater Good*. New York: Columbia Business School.

Lorange, Peter (et.al.) (2003). *Strategy Process: zapping the contours of the field*. London: Blackwell Publishing.

M

Maxwell, John C. (2013). *Sometimes you Win, sometimes you Learn*. New York: Hachette.

McCraw, Thomas (2007). *Prophet of Innovation: Joseph Schumpeter and creative*

destruction. Boston: Belknap Press, Harvard Business School.

Melé, Domènec (2013): ¿Dirección estratégica o dirección general? [Mensaje en un blog] Una cuestión ética posted on noviembre 20, 2013 / Ética Empresarial. Recuperado de: <http://blog.iese.edu/eticaempresarial/2013/11/20/direccion-estrategica-vs-direccion-general-relevancia-etica/> (accessed March 22, 2019).

Melé, D. y González, C. (2015). *Fundamentos Antropológicos de la Dirección de Empresas*. Pamplona: EUNSA.

Mintzberg, Henry (2019). *Bedtimes Stories for Managers*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Mintzberg, Henry (2015). *Rebalancing Society*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Mintzberg, Henry (2013). *Simply Managing: what managers do, and can do better*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Mintzberg, Henry (2012). *La práctica del desarrollo directivo*. En *Lo que se Aprende en los Mejores MBA's del Mundo* (Cap. 1). Barcelona: Gestión 2000.

Mintzberg, Henry (2004). *Managers not MBA's*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Mintzberg, H.; Ahlstrand, B. y Lampel, J. (2003). *Safari a la Estrategia*. Buenos Aires: Gránica.

Mintzberg, H.; Quinn, J. B. & Voyer, J. (1996). *The Strategy Process: Concepts, Text and Cases*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Mintzberg, Henry (1994). The Fall and Rise of Strategic Planning. *Harvard Business Review*. Boston, MA (Jan-Feb).

Mintzberg, Henry (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.

Morgan, Levitt & Malek (2007). *Executing your Strategy*. Boston: Harvard Business Press.

N

Nalebuff, B. & Dixit, A. (1993). *Thinking Strategically*. New York: Norton & Company.

O

Ohmae, Kenichi (2014). *The Next Global Stage: challenges and oportunities in our bordless wolrd* (2nd ed.). New Jersey: Wharton School Publishing.

Ohmae, Kenichi (2004). *La Mente del Estratega* (3^a ed.). Madrid: McGraw Hill.

Olson, Aaron B. & Simerson, Keith (2013). *Leding With Strategic Thinking*. Hooboken, NY: John Wiley & Sons.

Okazaki-Ward, L. I. (2011). MBA education in Japan: Its current state and future direction. *Journal of Management Development*, 20 (3): 197-135.

P

Porter, M. (1979). How Competitive forces shape strategy. *Harvard Business Review*, March-April (137-145).

Porter, M. (2008). *On Competition* (7th ed.). Boston MA: Harvard Business School Publishing.

Prahalad, C.K. y Ramaswamy, V. (2004). *The Future of Competition*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Hamel, G. & Prahalad, C.K. (1994). *Competing for the Future*. Boston: Harvard Business Review Press.

R

Ramírez, R. & Wilkinson, A. (2016): *Strategic Reframing: the Oxford scenario planning approach*. Oxford: Oxford University Press.

Redwood, S.; Goldwsser, C. y Street, S. (2001). *Action Management*. Barcelona: Gestión 2000.

Robert, Michael (2016). *The New Strategic Thinking*. New York: McGraw Hill.

Rumelt, Richard (2011). *Good Strategy, Bad Strategy* (3rd ed.). New York: Crown-Random House.

Rumelt, Richard (1991). How Much does Industry Matter?. *Strategic Management Journal*. 12 (2), 167-185.

S

Selznick, Philip (1957). *Leadership in Administration*. New York: Harper & Row.

Schmitt, Bernd (2007). *Big Think Strategy*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Siliceo, A. y González, J. L. (2004). *Pasión por el Futuro*. DF, México: McGraw Hill.

Simons, R. (2010). *Seven Strategy Questions*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.

Sinofsky, S. & Iansitti, M. (2010). *One Strategy*. New York: John Willey & Sons.

Sloan, Julia (2006). *Learning to Think Strategically*. Burlington: Elseiver.

Smithers, A. (2019). *Productivity and the Bonus Culture: the Legacy of the Financial Crisis*. Oxford: Oxford Strategy & Business Press.

Spender, J.C. (2014). *Business strategy*. Oshfordshire: Oxford University Press.

Stern, C. W. & Deimler, M. S. (2006). *The Boston Consulting Group on Strategy*. New Jersey: John Wiley & Sons.

T

Thompson, Strickland (1999). *Strategic Management*. New York: McGraw-Hill.

U

Ulrich, D, Kerr, S. & Ashkenas, R. (2011). *The GE Work-Out: How to Implement GE's Revolutionary Method for Busting Bureaucracy and Attacking Organizational Problems - Fast!*. New York: McGraw Hill.

V

Van der Heijden, K. (2010). *Scenarios: the art of strategic conversation*. New York: John Wiley & Sons.

Van Velsor, E.; McCauley, C. & Ruderman, M. (2010). *Handbook of Leadership Development*. New York: John Wiley & Sons.

Vasconcellos, Jorge (2007). *Movimientos Estratégicos*. Barcelona: Deusto.

Velasquez, Manuel (2000). *Ética en los Negocios*. Juárez: Pearson Educación.

Von Neumann & Morgenstern (1994). *Theory of Games and Economic Behavior*. New Jersey: Princeton University Press.

W

Weaver, George (1988). Reading proofs with understanding. *Theoria*, 54 (3) 31-47.

Wells, John J. (2012). *Strategic IQ: creating smarter corporations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wernerfelt, Birger (2004). A Resource-Based View of the Firm. *Strategic Management Journal*. 5 (2) 171-180.

Wootton, S. & Horne, T. (2011). *Strategic thinking* (2nd ed.). Sterling: Kogan Page.

Wood, Donna (2000). Theory and Integrity in Business and Society. *Business & Society*. 39 (4), 359-378

7.4 BIBLIOGRAFÍA GENERAL

A

Argüelles, D. y Nagles, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: EAN.

Álvarez-Gayou, Juan L. (2009). *Cómo hacer Investigación Cualitativa: fundamentos y metodología*. DF, México: Paidós.

B

Báez, J. y Onrubia, J. (2016). *Una revisión de tres modelos para enseñar habilidades de pensamiento en el contexto escolar (A review of three models for teaching thinking skills in the school context)*. Valparaíso: Perspectiva Educacional.

Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P., y Utreras, S. (2011). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Benjamin, L. (1984). *Creativity and counseling. Highlights: an ERIC/ CAPS fact sheet*. Ann Arbor, MI: School of Education, University of Michigan.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación* (3^o ed). DF, México: Pearson Educación.

Bertalanffy, L.V. (1989). *General Systems Theory: foundations, development, applications* (10th. ed.). New York: G Braziller

Blachowicz, J. (1997). Analog representation beyond mental imagery. *The Journal of Philosophy*, 94(2), 55-84.

Bonilla-Castro, E. y Rodriguez, P. (2013). *Más allá del Dilema de los Métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.

Bohr, Niels (2005). *On the Quantum Theory of Line-Spectra*. New York: Dover.

Brians, Paul (et. al., eds.) (2016). *Reading About the World* (vol. 1). Washington: Washington State University Press.

Brunner, J. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica* . Santiago de Chile: CINDA.

Brunner, J. (2010): Sociologia da Educação Superior nos Contextos Internacional, Regional e Local, DADOS. *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 52 (3), 621-658.

Bourgeois, E. (2007). *Apprentissage et Formation des Adultes*. Paris: PUF.

Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, y J.-C. Ruano-Borbalan (Dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-71). Paris: PUF.

C

Carson, D. & Runco, M. (1999). Creative Problem Solving and Problem Finding in Young Adults: Interconnections with Stress, Hassles, and Coping Abilities. *Journal of Creative Behavior*, 33 (3), 99-126.

Cabero, J. y Llorente, M. (2013). La Aplicación del Juicio de Experto como Técnica de Evaluación de las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), 33-47.

Casas, J.; Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31(8), 527-38.

Cook, TD. y Reichhardt, Ch.S. (1996). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.

Corral, Y. (2009). Validez y Confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 33 (19), 228-247.

Creswell, J. & Plano, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: SAGE.

Creswell, J. & Poth, Ch. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design*. California: SAGE.

Creswell, John (2005). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). California: SAGE.

CH

Chung, K., Eichenseher, J., & Taniguchi, T. (2008). Ethical perceptions of business students: Differences between East Asia and the USA and among "Confucian" cultures. *Journal of Business Ethics*, 79, 121-132.

D

Damasio, Antonio (2010). *Y el Cerebro Creó al Hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*. Barcelona: Destino.

Del Pozo, José A. (2012). *Competencias Profesionales* (3º ed.). Madrid: Narcea.

E

Ennis, R. (2011). Critical Thinking: reflections and perspective. *Journal of Critical Thinking & Disciplines*, 26 (1), 4-18.

F

Fisher, G. (1996). *Mindsets: The role of culture and perception in international relations* (2nd ed.). Maine: Intercultural Press.

Fowler, F.Jr. (2009). *Survey Research Methods*. Thousands Oaks: SAGE.

G

Giddens, Anthony (2009). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.

Glaser, B. & Strauss, A. (2017). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Taylor & Francis.

Goswami, Amit (2016). *Evolución Creativa* (2º ed.). Madrid: La Esfera de los Libros.

Guilford, J. P. (1950). *Fundamental statistics in psychology and education* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

H

Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.

Hall, E. T. (1983). *The dance of life*. New York: Doubleday.

Hall, E. T. (1998). The power of hidden differences. In M. J. Bennett (Ed.). Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. *Intercultural Press*, 12 (5) 53-67.

Harari, Yuval N. (2018). *21 Lecciones para el Siglo XXI*. Santiago de Chile: Debate.

Harari, Yuval N. (2016). *Homo Deus: breve historia del mañana* (2º ed.). Madrid: Debate.

Harari, Yuval N. (2015). *Sapiens*. Madrid: Debate.

Hernández Sampieri, Roberto (2013). *Metodología de la Investigación y recursos adicionales* (6º ed.). DF, México: McGraw Hill.

Hernández, Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la Investigación* (4º ed.). DF, México: McGraw Hill.

K

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.

Kosko, B. (1995). *The blurred Thought: the new science of blurred logic*. Barcelona: Grijalbo/Mondadori.

Kuhn, Thomas (2012). *The Structure of Scientific Revolutions (50th anniversary edition)*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kurtzweil, Ray (2012). *How to create a Mind*. New York: Viking Penguin Publishers.

KPMG International (2019). *The CEO Profiles: report 2019-2020*. Boston, MA: KPMG imprint.

L

LeCompte, M. & Schensul, J. (2010). *Designing and Conducting Ethnographic Research* (2nd ed.). Maryland: AltaMira Press.

Ledesma R.; Molina, G. y Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Revista Psico-USF*, 7(2) 143-152.

M

Mas, Óscar (2011). El Profesor Universitario: sus competencias y formación. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 195-211.

Magnusson, M. (2013). *The Three-Dimensional Normal-Distributions Transform – an Efficient Representation for Registration, Surface Analysis, and Loop Detection*. Örebro University, Sweden.

Maturana, H. & Varela, F. (1992). *The Tree Of Knowledge: Biological Roots of Human Understanding*. Bo. Colorado: Shambhala Publications.

Mertens, Donna (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Thousand Oak, CA: SAGE.

Mumford, A. (1987). The Education and Training of British Managers. *Industrial and Commercial Training*, 19 (5), 19-20.

Muñoz, J.; Quintero, J. y Munévar, R. (2005). *Como desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Magisterio.

N

Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Nisbett, Richard E. (2003). *The Geography of Thought: how asian and westerners think differently...and why*. New York: The Free Press.

Nisbett, R. E., & Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: Holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (10), 467-473.

Nisbett, Richard E. (1993). *Rules for Reasoning*. , Hillsdale, NJ: LEA Publishers.

O

Osses, Sonia y Jaramillo, Sandra (2008): Metacognición: un camino para aprender a aprender". *Estudios pedagógicos*. 34 (1), 187-197.

P

Peña-Ayala, A. (2015). *Metacognition: fundamentals, application and trends*. Berna: Springer.

Piret, A., Nizet, J. et Bourgeois, É. (1996). *L'analyse structurale*. Bruxelles : De Boeck Université.

Punch, Keith (2006). *Developing Effective Research Proposals*. Oaks, Cal: SAGE.

R

Resnick, L. (2016). *La educación y el aprendizaje del pensamiento* (3º ed.). Buenos Aires: Aiques.

Revans, Reg (2011). *ABC of Acting Learning*. New York: Routledge.

Reyes, O.; Espinoza, R. y Olvera, R. (2013). Criterios para determinar el Tamaño de Muestra en Estudios Descriptivos. *Congreso Internacional de Investigación de Academia, Celaya Gto. México. Celaya Academia Journals*, 5 (3-20), 2919-2924.

Rieber, R. & Robinson, D. (2014). *The Essential Vigotsky*. New York: Springer.

Russell, J. & Cohn, R. (2012). *Likert Scale*. North Carolina: Book on Demand.

Ruquoy, Danielle (1990). *Les principes et procédés méthodologiques de l'analyse structurale*. Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis.

S

Sánchez, P. (2014). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. DF, México: UNAM.

Sengue, Scharmer, Jaworski & Flowers (2004). *Presence*. New York: Random House.

Snyder, S. J., Edwards, L. C., & Sanders, A. L. (2019). An empirical model for infusing critical thinking into higher education. *Journal on Excellence in College Teaching*, 30(1), 2-28.

Sternberg, R. & Kaufman, S. (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: SAGE.

Smart, A.J. (2013). *The Art & Science of Doing Nothing*. New York: OR Books LLCC.

T

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Tejada, J. (2009). Competencias docentes del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15.

Turturean, Mónica (2014). Rethinking the Role of Adults for Building the Lifelong Learning Society. Stefan cel Mare University of Suceava, University Street, No 13, 720 229, Suceava, Romania. *The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues"*, 7th - 9th November.

V

Varela, F.; Thompson, E. & Rosch, E. (2017). *The Embodied Mind: cognitive science and human experience* (revised edition). Cambridge, MA: MIT Press.

Venzin, Megan (2019). Rethink Your Continuing Education Strategy. *Journal of Continuing Education*, 15 (5), 1-11.

Visauta B. (2012). *Técnicas de investigación social: recogida de datos* (7^o ed). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

W

Watkins, Alfred (2005). *Education, science, technology and innovation*. S&T Program Coordinator of The World Bank Workshop on Technology Innovation. Private Sector Development and Economic Growth. Hankzhou, China: CEPAL.

Weber, Max (1969). *Economía y Sociedad*. México, DF: FCE.

Weeler, Isobel (2016). *Educational Integrated Perspectives*. London: Oxford Educational Press.

Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: an Evidence-based Approach*. New York: Palgrave MacMillan.

Wiener, Norbert (2019). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine* (ed. reprint). Boston: MIT Press

X

Xin, Katherine & Pierce, Jone L. (1996). Guanxi: connections as substitutes for formal institutional support. *Academy of Management Journal*, 39 (6), 1641-1658.

8. ANEXOS

Anexo 1 Cuestionario: Uso y Pensamiento Docente sobre la Convergencia en la Enseñanza de la Estrategia

Anexo 1.1 Cuestionario: Uso y Pensamiento Docente sobre la Convergencia en la Enseñanza de la Estrategia (*Turning Point*)

Anexo 2 Ejemplo de tarjeta electrónica

Anexo 3 Datos desagregados del trabajo de campo obtenidos desde las tarjetas electrónicas de respuestas

Anexo 1 Cuestionario (A_1)

"CUESTIONARIO SOBRE USO Y PENSAMIENTO DOCENTE SOBRE LA CONVERGENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA"

A continuación le presentamos una serie de preguntas destinadas a conocer su opinión sobre diversos aspectos sobre uso y pensamiento docente sobre la enseñanza integrada o convergente de la estrategia en sus clases.

El cuestionario tiene tres secciones. Por favor lea las instrucciones al inicio de cada sección y conteste la opción que corresponda a la que más se acerque a lo que usted piensa, en el dispositivo electrónico que le hemos entregado para estos efectos. Sus respuestas son confidenciales y serán reunidas junto a las respuestas de diversas personas que están contestando este cuestionario en distintos países. Muchas gracias.

Ítem I. Información General:

- 1. Género**
- | | |
|--------|--------------------------------|
| Hombre | <input type="checkbox"/> (1/A) |
| Mujer | <input type="checkbox"/> (2/B) |

- 2. Estudios Superiores**
- | | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| Doctorado | <input type="checkbox"/> (1/A) |
| Master / Magíster / Maestría | <input type="checkbox"/> (2/B) |
| Especialización | <input type="checkbox"/> (3/C) |
| Certificación de Competencias | <input type="checkbox"/> (4/D) |

3. Años de experiencia como docente de postgrado y/o formación ejecutiva:

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| 1 a 2 | <input type="checkbox"/> (1/A) |
| 2 a 3 | <input type="checkbox"/> (2/B) |
| 3 a 4 | <input type="checkbox"/> (3/C) |
| 4 a 5 | <input type="checkbox"/> (4/D) |
| 5 y más | <input type="checkbox"/> (5/E) |
| No dicta docencia en este nivel | <input type="checkbox"/> (6/F) |

4. Cursos que dicta actualmente:

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| Comunicación | <input type="checkbox"/> (1/A) |
| Lenguaje y Comunicación | <input type="checkbox"/> (2/B) |
| Administración | <input type="checkbox"/> (3/C) |
| Marketing | <input type="checkbox"/> (4/D) |
| Comunicación Social | <input type="checkbox"/> (5/E) |
| Publicidad | <input type="checkbox"/> (6/F) |
| Periodismo | <input type="checkbox"/> (7/G) |
| Comunicación Estratégica | <input type="checkbox"/> (8/H) |
| Ética | <input type="checkbox"/> (9/I) |
| Otros | <input type="checkbox"/> (0/J) |

5. Años de experiencia profesional:

- 1 a 2 (1/A)
2 a 3 (2/B)
3 a 4 (3/C)
4 a 5 (4/D)
5 y más (5/E)

6. Años de experiencia directiva:

- 1 a 2 (1/A)
2 a 3 (2/B)
3 a 4 (3/C)
4 a 5 (4/D)
Sin experiencia directiva (5/E)

7. Durante al menos uno de los tres últimos años ¿Con qué frecuencia enseña temáticas estratégicas en sus clases?

- Nunca (1/A)
1 hora (2/B)
1 a 5 horas (3/C)
5 a 10 horas (4/D)
10 o más horas (5/E)

8. UD diría que forma en habilidades estratégicas a sus estudiantes:

- En forma explícita (1/A)
En forma implícita (2/B)
No la enseña o no la usa en clases (3/C)

9. ¿En que nivel principal realiza las clases donde aplica conocimientos sobre estrategia?

- Aula de Post Grado (Master o Doctorado) (1/A)
Tesis (Master o Doctorado) (2/B)
Aula de Pre Grado (3/C)
Lugares de práctica (4/D)
Trabaja sin estudiantes (investigador) (5/E)

10. ¿Cuales de las siguientes herramientas suele usar para enseñar estrategia a sus estudiantes?:

- FODA (1/A)
Planificación (2/B)
Análisis de las 5 fuerzas (3/C)
Diseño de la Misión (4/D)
Diseño de la Visión (5/E)

- Diseño de objetivos (6/F)
Diseño de indicadores (7/G)

Ítem II. Respeto del Conocimiento Estratégico. En las siguientes preguntas le pedimos que nos indique los problemas con que UD. se ha encontrado para la enseñanza o la innovación en su docencia sobre estrategia o en su práctica docente, ya sea en Management o en Comunicación:

11. Existe una percepción de complejidad sobre las temáticas estratégicas:

- Muy alta (1/A)
Alta (2/B)
Indiferente (3/C)
Baja (4/D)
Muy baja (5/E)

12. Hay disposición favorable de aprendizaje hacia los temas estratégicos:

- Muy alta (1/A)
Alta (2/B)
Indiferente (3/C)
Baja (4/D)
Muy baja (5/E)

13. Cargamos con una cuota de obsolescencia sobre el conocimiento estratégico:

- Muy alta (1/A)
Alta (2/B)
Indiferente (3/C)
Baja (4/D)
Muy baja (5/E)

14. Nos afecta la falta de transferencia de conocimientos estratégicos de una disciplina a otra:

- Muy alta (1/A)
Alta (2/B)
Indiferente (3/C)
Baja (4/D)
Muy baja (5/E)

Ítem III. (A) Respecto del potencial pedagógico de la enseñanza estratégica.

En el siguiente grupo de preguntas le pedimos que nos indique los problemas con que UD. se ha encontrado para la enseñanza o la innovación en su docencia sobre estrategia, o en su práctica docente:

15. En su opinión, ¿Cual es la relevancia de la enseñanza estratégica en relación con la disciplina en la que Usted imparte clases?:

- Muy alta (o) (1/A)
- Alta (o) (2/B)
- Indiferente (3/C)
- Baja (o) (4/D)
- Muy baja (o) (5/E)

16. En su opinión, ¿Cual es el impacto de la enseñanza estratégica en la dinámica de la clase?

- Muy alta (o) (1/A)
- Alta (o) (2/B)
- Indiferente (3/C)
- Baja (o) (4/D)
- Muy baja (o) (5/E)

17. En su opinión, ¿Hay mejoras en la atención de la clase, por efecto de los atributos valorados hacia esta disciplina?

- Muy alta (o) (1/A)
- Alta (o) (2/B)
- Indiferente (3/C)
- Baja (o) (4/D)
- Muy baja (o) (5/E)

18. En su opinión, ¿Las universidades facilitan la innovación en la enseñanza integrada y convergente entre diversas disciplinas?

- Muy alta (o) (1/A)
- Alta (o) (2/B)
- Indiferente (3/C)
- Baja (o) (4/D)
- Muy baja (o) (5/E)

19. En su opinión, ¿Cual es la importancia de la “alfabetización estratégica” para la inserción laboral directiva de sus estudiantes?

- Muy alta (o) (1/A)
Alta (o) (2/B)
Indiferente (3/C)
Baja (o) (4/D)
Muy baja (o) (5/E)

20. En su opinión, ¿Cual es el grado de colaboración entre los profesores de estas disciplinas? (Management y Comunicación)

- Muy alta (o) (1/A)
Alta (o) (2/B)
Indiferente (3/C)
Baja (o) (4/D)
Muy baja (o) (5/E)

21. En su opinión, ¿Cual es el nivel del intercambio del material educativo entre los docentes de estas disciplinas?

- Muy alta (o) (1/A)
Alta (o) (2/B)
Indiferente (3/C)
Baja (o) (4/D)
Muy baja (o) (5/E)

(B) Respecto del contexto de la enseñanza estratégica. A partir de las siguientes afirmaciones le pedimos que nos diga sus opiniones respecto su práctica docente en las temáticas de la estrategia:

22. “Los estudiantes aprenden mejor sobre estrategia en forma interdisciplinaria” (opine):

- De acuerdo (1/A)
En desacuerdo (2/B)
No contesta (3/C)

23. “Los estudiantes tienen necesidad de una formación estratégica interdisciplinaria o convergente” (opine):

- De acuerdo (1/A)
En desacuerdo (2/B)
No contesta (3/C)

24. “Los docentes no tienen disponibilidad de tiempo para preparar una clase convergente (que integre a más de una disciplina) sobre estrategia”. Opine:

- De acuerdo (1/A)
En desacuerdo (2/B)
No contesta (3/C)

25. “Los docentes no tienen disponibilidad de tiempo para preparar una clase de estrategia ajustada a los objetivos académicos de su clase”. Opine:

- De acuerdo (1/A)
En desacuerdo (2/B)
No contesta (3/C)

26. “Los docentes necesitan mayor tiempo que el disponible para desarrollar una innovación curricular para la enseñanza estratégica integrada o convergente (que integre a más de una disciplina) en sus clases”. Opine:

- De acuerdo (1/A)
En desacuerdo (2/B)
No contesta (3/C)

Muchas gracias por su tiempo y respuestas.

Anexo 1.1 Cuestionario adaptado de *Turning Point* (A_1.1)

"CUESTIONARIO SOBRE USO Y PENSAMIENTO DOCENTE SOBRE LA CONVERGENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA"

(Adaptación *Turning Point*)

Pregunta N°	
1	Género

Response Options	Electronic device options
Hombre	(1/A)
Mujer	(2/B)
No answer	Another / no answer

Pregunta N°	
2	Estudios Superiores

Response Options	Electronic device options
Doctorado	(1/A)
Master / Magíster / Maestría	(2/B)
Especialización	(3/C)
Certificación de Competencias	(4/D)

Pregunta N°	
3	Años de experiencia como docente de postgrado y/o formación ejecutiva

Response Options	Electronic device options
1 a 2	(1/A)
2 a 3	(2/B)
3 a 4	(3/C)
4 a 5	(4/D)
5 y más	(5/E)
No dicta docencia en este nivel	(6/F)

Pregunta N°	
4	Cursos que dicta actualmente:

Response Options	Electronic device options
Comunicación	(1/A)

Lenguaje y Comunicación	(2/B)
Administración	(3/C)
Marketing	(4/D)
Comunicación Social	(5/E)
Publicidad	(6/F)
Periodismo	(7/G)
Comunicación Estratégica	(8/H)
Ética	(9/I)
Otros	(0/J)

Pregunta N°	
5	Años de experiencia profesional:

Response Options	Electronic device options
1 a 2	(1/A)
2 a 3	(2/B)
3 a 4	(3/C)
4 a 5	(4/D)
5 y más	(5/E)

Pregunta N°	
6	Años de experiencia directiva:

Response Options	Electronic device options
1 a 2	(1/A)
2 a 3	(2/B)
3 a 4	(3/C)
4 a 5	(4/D)
Sin experiencia directiva	(5/E)

Pregunta N°	
7	Durante al menos uno de los tres últimos años ¿Con qué frecuencia enseña temáticas estratégicas en sus clases?

Response Options	Electronic device options
Nunca	(1/A)
1 hora	(2/B)
1 a 5 horas	(3/C)
5 a 10 horas	(4/D)
10 o más horas	(5/E)

Pregunta N°	
8	UD diría que forma en habilidades estratégicas a sus estudiantes:

Response Options	Electronic device options
En forma explícita	(1/A)
En forma implícita	(2/B)
No la enseña o no la usa en clases	(3/C)

Pregunta N°	
9	¿En que nivel principal realiza las clases donde aplica conocimientos sobre estrategia?

Response Options	Electronic device options
Aula de Post Grado (Master o Doctorado)	(1/A)
Tesis (Master o Doctorado)	(2/B)
Aula de Pre Grado	(3/C)
Lugares de práctica	(4/D)
Trabaja sin estudiantes (investigador)	(5/E)

Pregunta N°	
10	¿Cuales de las siguientes herramientas suele usar para enseñar estrategia a sus estudiantes?:

Response Options	Electronic device options
FODA	(1/A)
Planificación	(2/B)
Análisis de las 5 fuerzas	(3/C)
Diseño de la Misión	(4/D)
Diseño de la Visión	(5/E)
Diseño de objetivos	(6/F)
Diseño de indicadores	(7/G)

Pregunta N°	
11	Existe una percepción de complejidad sobre las temáticas estratégicas

Response Options	Electronic device options
Muy alta	(1/A)
Alta	(2/B)
Indiferente	(3/C)

Baja	(4/D)
Muy baja	(5/E)

Pregunta N°	
12	Hay disposición favorable de aprendizaje hacia los temas estratégicos:

Response Options	Electronic device options
Muy alta	(1/A)
Alta	(2/B)
Indiferente	(3/C)
Baja	(4/D)
Muy baja	(5/E)

Pregunta N°	
13	Cargamos con una cuota de obsolescencia sobre el conocimiento estratégico:

Response Options	Electronic device options
Muy alta	(1/A)
Alta	(2/B)
Indiferente	(3/C)
Baja	(4/D)
Muy baja	(5/E)

Pregunta N°	
14	Nos afecta la falta de transferencia de conocimientos estratégicos de una disciplina a otra:

Response Options	Electronic device options
Muy alta	(1/A)
Alta	(2/B)
Indiferente	(3/C)
Baja	(4/D)
Muy baja	(5/E)

Pregunta N°	
15	En su opinión, ¿Cual es la relevancia de la enseñanza estratégica en relación con la disciplina en la que Usted imparte clases?:

Response Options	Electronic device options
Muy alta	(1/A)
Alta	(2/B)
Indiferente	(3/C)
Baja	(4/D)
Muy baja	(5/E)

Pregunta N°	
16	En su opinión, ¿Cual es el impacto de la enseñanza estratégica en la dinámica de la clase?

Response Options	Electronic device options
Muy alta	(1/A)
Alta	(2/B)
Indiferente	(3/C)
Baja	(4/D)
Muy baja	(5/E)

Pregunta N°	
17	En su opinión, ¿Hay mejoras en la atención de la clase, por efecto de los atributos valorados hacia esta disciplina?

Response Options	Electronic device options
Muy alta	(1/A)
Alta	(2/B)
Indiferente	(3/C)
Baja	(4/D)
Muy baja	(5/E)

Pregunta N°	
18	En su opinión, ¿Las universidades facilitan la innovación en la enseñanza integrada y convergente entre diversas disciplinas?

Response Options	Electronic device options
Muy alta	(1/A)

Alta	(2/B)
Indiferente	(3/C)
Baja	(4/D)
Muy baja	(5/E)

Pregunta N°	
19	En su opinión, ¿Cual es la importancia de la “alfabetización estratégica” para la inserción laboral directiva de sus estudiantes?

Response Options	Electronic device options
Muy alta	(1/A)
Alta	(2/B)
Indiferente	(3/C)
Baja	(4/D)
Muy baja	(5/E)

Pregunta N°	
20	En su opinión, ¿Cual es el grado de colaboración entre los profesores de estas disciplinas? (Management y Comunicación)

Response Options	Electronic device options
Muy alta	(1/A)
Alta	(2/B)
Indiferente	(3/C)
Baja	(4/D)
Muy baja	(5/E)

Pregunta N°	
21	En su opinión, ¿Cual es el nivel del intercambio del material educativo entre los docentes de estas disciplinas?

Response Options	Electronic device options
Muy alta	(1/A)
Alta	(2/B)
Indiferente	(3/C)
Baja	(4/D)
Muy baja	(5/E)

Pregunta N°	
22	“Los estudiantes aprenden mejor sobre estrategia en forma interdisciplinaria” (opine):

Response Options	Electronic device options
De acuerdo	(1/A)
En desacuerdo	(2/B)
No contesta	(3/C)

Pregunta N°	
23	“Los estudiantes tienen necesidad de una formación estratégica interdisciplinaria o convergente” (opine):

Response Options	Electronic device options
De acuerdo	(1/A)
En desacuerdo	(2/B)
No contesta	(3/C)

Pregunta N°	
24	“Los docentes no tienen disponibilidad de tiempo para preparar una clase convergente (que integre a más de una disciplina) sobre estrategia”. Opine:

Response Options	Electronic device options
De acuerdo	(1/A)
En desacuerdo	(2/B)
No contesta	(3/C)

Pregunta N°	
25	“Los docentes no tienen disponibilidad de tiempo para preparar una clase de estrategia ajustada a los objetivos académicos de su clase”. Opine:

Response Options	Electronic device options
De acuerdo	(1/A)
En desacuerdo	(2/B)
No contesta	(3/C)

Pregunta N°	
26	“Los docentes necesitan mayor tiempo que el disponible para desarrollar una innovación curricular para la enseñanza estratégica integrada o convergente (que integre a más de una disciplina) en sus clases”. Opine:

Response Options	Electronic device options
De acuerdo	(1/A)
En desacuerdo	(2/B)
No contesta	(3/C)

(adaptación turning point electronica response system)

Anexo 2 (A_2)

Ejemplo de tarjeta electrónica



Modelo de receptor usado para la aplicación de la encuesta con apoyo electrónico presencial (sistema *Turning Point*).

