



UNIVERSIDAD VIRTUAL

ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN

**LA RELACIÓN ENTRE EL PROCESO DE FORMULACIÓN DE
ESTRATEGIAS EMERGENTES Y EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN
UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Tesis

Como requisito para obtener el grado de

Doctorado en Innovación Educativa

Presenta

María Ileana Ruiz Cantisani

Asesor principal:

Dr. Eduardo Flores Kastanis

Monterrey, N.L., México

Mayo del 2008

El trabajo que se presenta fue aprobado por unanimidad por el comité formado por los siguientes académicos:

Dr. Eduardo Flores Kastanis (asesor principal).

Escuela de Graduados en Educación, Tecnológico de Monterrey

efloresk@itesm.mx

Dr. Manuel Flores Fahara

Escuela de Graduados en Educación, Tecnológico de Monterrey

Manuel.flores@itesm.mx

Dra. Kathryn Singh Wood

Escuela de Graduados en Educación, Tecnológico de Monterrey

ksingh@itesm.mx

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la dirección de Escolar del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Dedicatoria y Reconocimientos

Dedico este esfuerzo a mi familia: mi esposo Vicente, por tu amor y tu apoyo, y mis hijos Denisse Ileana, y Carlos David, los tres son ejes vitales en mi vida.

A mis padres: Joel, papá me enseñaste el amor por la educación, por el estudio y el esfuerzo continuo, esa enseñanza continúa aún con tus nietos, ¡gracias!; Ileana, mamá y ángel que siempre está conmigo.

Agradezco a mi comité Doctoral: al Dr. Eduardo Flores, quien me enseñó el camino de la investigación, gracias por su tiempo, interés y apoyo, hizo posible que disfrutara mucho con esta experiencia; al Dr. Manuel Flores y la Dra. Kathy Singh, gracias por sus consejos y por su orientación en este proceso.

Agradezco a mis suegros por su apoyo constante Vicente y Olimpia, ¡gracias!.

Agradezco a mis amigas y compañeras que han estado conmigo compartiendo conocimiento, experiencias y sentimientos.

Agradezco a **Dios**, por su Amor, por las oportunidades y bendiciones que me envía siempre...

La Relación entre el Proceso de Formulación de Estrategias Emergentes y el Aprendizaje Organizacional en una Institución de Educación

Superior

Resumen

En procesos de formulación de estrategias existen distintos modelos sobre cómo se desarrollan, quiénes participan en el proceso y cómo se van ajustando en una organización. Esta investigación tiene como finalidad profundizar en el proceso que realizan las instituciones de educación superior para formular sus estrategias, en particular las estrategias que surgen como propuestas basadas en la experiencia y conocimiento organizacional, llamadas estrategias emergentes. La pregunta que pretende responder la investigación es: ¿Cómo es el proceso de formulación de estrategias emergentes en una institución de educación superior? Se realiza un estudio de casos múltiple en distintas áreas de una misma institución que consta de cuatro fases: 1) Preparación preliminar, 2) aplicación de instrumentos, 3) integración, análisis e interpretación de los datos y 4) generación de conclusiones del caso. Los principales hallazgos de la investigación son: la de sociabilización de ideas emergentes de los docentes, y el contar un proceso de planeación formal como elementos que inciden en que emerjan con mayor seguridad acciones que se traducen con el tiempo en estrategias emergentes.

Índice

Capítulo 1 Planteamiento del problema.....	1
Justificación.....	1
Planteamiento del problema de investigación.....	7
Capítulo 2 Revisión de la literatura.....	12
¿Qué son las estrategias?.....	13
Estrategias emergentes y deliberadas.....	16
Procesos de formulación de estrategias.....	19
Modelos de planeación en instituciones de educación superior.....	26
El aprendizaje organizacional y su relación con la formulación de Estrategias emergentes.....	31
Capítulo 3 Método de investigación.....	42
Etapa 1 Preparación preliminar.....	49
Etapa 2 Aplicación de instrumento.....	63
Etapa 3 Análisis, interpretación y validación de los datos.....	70
Capítulo 4 Análisis de Casos.....	72
Caso A.....	72
Contexto: Proceso de planeación de la división A.....	74
Proceso de formulación de estrategias emergentes.....	76
Caso B.....	89
Contexto: Proceso de planeación de la división B.....	91
Proceso de formulación de estrategias emergentes.....	93
Caso C.....	104
Contexto: Proceso de planeación de la división.....	107
Proceso de formulación de estrategias emergentes.....	109
Capítulo 5 Conclusiones y discusión.....	119
Conclusiones.....	126
Recomendaciones.....	128

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Tipos de estrategia.....	18
<i>Figura 2.</i> Proceso de diseño de estrategia según el Modelo de Diseño.....	21
<i>Figura 3.</i> Formular una estrategia como un proceso de mejora continua.....	37
<i>Figura 4.</i> Representación gráfica de la metodología para la realización de la investigación.....	46
<i>Figura 5.</i> Representación gráfica del proceso de formulación de estrategias del caso A.....	87
<i>Figura 6.</i> Representación gráfica del proceso de formulación de estrategias del caso B.....	102
<i>Figura 7.</i> Representación gráfica del proceso de formulación de estrategias del caso C.....	116

Capítulo 1 Planteamiento del problema

En este capítulo se plantea el problema a investigar y una justificación de la investigación, fundamentada en la necesidad de conocer más sobre el proceso de formulación de estrategias, estableciendo la relación entre estrategias deliberadas y emergentes y cómo se implementan en una institución de educación superior estas estrategias. Esta combinación de estrategias tiene relación con el tipo de organización y el contexto en el que opera la organización, observándose que no es lo mismo el contexto de una institución educativa que el de una empresa de manufactura por ejemplo. En una segunda parte del capítulo se expone el problema de investigación y su relevancia científica y práctica, y finalmente, se muestra la forma como está estructurado este documento.

Justificación

Para sobrevivir y mantenerse en el entorno competitivo toda organización debe definir estrategias e implementarlas. La necesidad de definir e implementar estrategias surge para responder a las demandas del entorno, de contar con ventajas competitivas y en algunos casos, de buscar sobrevivir considerando la competencia y exigencias de la sociedad (Ackoff, 1995; Mintzberg, Quinn, Voyer, 1997; Rodríguez, 2005; Rowley, Lujan, Dolence, 1997). Las estrategias “son los medios para lograr los objetivos de largo término” (David, 2005), la visión y misión de la organización. Son acciones en potencia que requieren tanto de toma de decisiones como de la asignación de recursos, incluyendo la participación de los grupos de interés de la institución.

La estrategia planificada se convierte en estrategia implementada una vez que se lleva a cabo en la organización; sin embargo, uno de los problemas que se presentan es que no toda estrategia planificada se implementa en su totalidad (Mintzberg y Waters, 1985; Johnson, Acholes & Whittington, 2006). Derivado de este proceso de implementación, de la interacción de la organización con el ambiente, y de las rutinas se produce un proceso de aprendizaje el cual da como resultado nuevas estrategias, conocidas como estrategias emergentes (Mintzberg & Waters, 1985; Christensen & Donovan, 1999; Carr, Durant & Downs, 2004; Johnson et al, 2006). Por lo que se puede considerar que toda estrategia implementada es una combinación de estrategias planificadas y de estrategias emergentes.

Según Mintzberg y Waters (1985) y Johnson et al (2006), las estrategias se clasifican en: estrategias deliberadas, que son estrategias que surgen de un proceso intencional de planeación; y estrategias emergentes, que son patrones realizados a pesar de una ausencia de intencionalidad. Entre la estrategia deliberada y la estrategia emergente se considera que existe una relación como un continuo considerando el grado de control sobre el proceso de generación de la estrategia, en el caso de la estrategia deliberada existe un completo control sobre el proceso de generación, mediante un proceso formal de planeación; en el caso de las estrategias emergentes existe una ausencia de control en su proceso de generación, ya que la estrategia se genera como una reacción al contexto y de manera tácita. Similar a la anterior clasificación, Feurer & Chaharbanghi (1995) exponen que existen tres tipos de estrategias: (1) la estrategia planificada que procede de un proceso consciente y controlado de pensamiento; (2) la estrategia

empresarial, que proviene de una experiencia de desarrollo de misiones y visiones; y (3) la estrategia del aprendizaje por la experiencia en donde la estrategia es un proceso de evolución de naturaleza repetitiva, relacionada con los patrones que surgen del interior y exterior de la organización durante la implementación de la estrategia planificada y surgen de la dinámica misma de la organización.

La literatura identifica diversos modelos que tratan de explicar cómo se formulan las estrategias en las organizaciones (Mintzberg, Ahlstrand, & Lampel, 2003; Soto, Dolan & Johansen, 2005). Tomando en cuenta el proceso de formulación de la estrategia pueden identificarse distintos tipos de modelo, con características similares relacionadas con el contexto y forma en que se realiza el proceso. La clasificación que se propone para esta investigación es: (1) El modelo analítico estructurado, que tiene por característica principal un proceso de formulación organizado basándose en un análisis del entorno y un diagnóstico organizacional, y se basa en la creatividad del líder para formular la estrategia (Mintzberg et al, 2003; Mintzberg et al, 1997; Andrews, 1981; Porter, 1996; Pearce & Robinson; 2005; Hax & Majluf, 1996). (2) El modelo de aprendizaje, que se caracteriza por considerar como proceso principal el aprendizaje, ya sea del líder y su equipo de apoyo o de parte o toda la organización, y el construir las estrategias en base a las experiencias adquiridas en la práctica, y la reflexión en la acción (Mintzberg y Westley, 1989; Mintzberg et al, 2003; Pawlowsky, 2001; Gavetti & Rivkin, 2005; Gherardi & Nicolini, 2001; Johnson et al, 2006; Simmons, 2006). (3) El modelo de interacción, donde la estrategia emerge de procesos de interacción entre grupos sociales de la misma organización; las interacciones se

dan en el contexto de la cultura organizacional, sus valores, costumbres o procesos de negociación entre los distintos grupos de interés (Gherardi & Nicolini, 2001; Mintzberg et al, 2003; Johnson et al, 2006; Czarniawska, 2001). Todos estos modelos de formulación de estrategias han surgido de la experiencia y aplicación en sectores empresariales, y las instituciones educativas han buscado adoptar y aplicar dichos modelos a su proceso de planeación.

Según Slevin y Coven (1997) el que una estrategia sea emergente o deliberada depende de variables contextuales que afectan el proceso, aclarando que las estrategias deliberadas surgen para responder a ambientes hostiles, mientras que las estrategias emergentes surgen en ambiente estables. Las instituciones de educación superior se están desarrollando en ambientes con características de cambios profundos en lo que respecta a las necesidades de la sociedad, Herman & Heimovics (citados por Maranville, 1999, p.280) afirman que las organizaciones no lucrativas (que en esta clasificación se pudiera incluir a un buen número de instituciones educativas) están en un ambiente “ de armadura compleja derivada de los patrones de influencia... en donde los fundadores, reguladores, beneficiarios, clientes y otras instituciones interaccionan en el sistema de influencia de la institución”.

Sin embargo, se puede considerar que las instituciones educativas están también en un ambiente relativamente estable para la educación (Rowley et al, 1997), en donde los cambios en el entorno no son tan drásticos y continuos como en otros tipos de organizaciones, un ejemplo son las organizaciones dedicadas al desarrollo tecnológico. Esta relativa estabilidad en el sector educativo le da la posibilidad de capitalizar su aprendizaje como organización en el planteamiento de

estrategias emergentes que respondan a directrices visionarias y al entorno, cosa que es más difícil que ocurra en otras organizaciones debido a la hostilidad y el dinamismo del ambiente, el conocimiento cambia pero lo hace lentamente.

Según Rowley et al (1997) debido a la interacción entre la implementación del proceso estratégico de planeación y la operación del proceso académico e institucional, emergen nuevas directrices estratégicas institucionales derivados del aprendizaje generado entre la operación y la acción planeada e implementada. Cooper (2006) apoya la idea afirmando que el enfoque táctico de la institución genera un conocimiento en el día a día, que debe considerarse para obtener ideas estratégicas profundas (lo que llama *strategic insights*). Por ello, se puede considerar el proceso de planeación como un proceso iterativo, de planeación-acción-evaluación-aprendizaje; y es este último, el aprendizaje institucional, el que juega un papel importante y es enriquecido por la comunicación y diálogo entre los individuos y grupos de la institución.

La relación entre aprendizaje y estrategia, se apoya en la idea que las instituciones educativas deben ser no solo instituciones que brindan educación, sino organizaciones que aprenden (Senge, 1998; Silins, Mulford & Zarins, 2002) en un contexto de cambios globales y complejos, cuyos sistemas y estructuras favorecen la colaboración en todos los niveles, el aprendizaje continuo y el uso de dicho aprendizaje. Young (citado por Maranville, 1999, p.282) lo confirma al indicar que “por lo tanto para hacer frente a los ambientes complejos debe ser adaptada y desarrollada una mezcla apropiada de habilidades y de perspectivas”. Entre estas habilidades y perspectivas está el transformarse en una organización que “tenga la capacidad de crear, adquirir y transferir conocimientos y modificar su

comportamiento para reflejar nuevos conocimientos e ideas” (Wheelen & Hunger, 2007).

Estos mismos autores indican que las organizaciones que aprenden desarrollan actividades principales como la resolución sistemática de problemas, experimentación de nuevos enfoques, aprendizaje de experiencias propias y de otros, y transferencia de conocimiento en forma rápida y eficiente en toda la organización. Para Gherardhi y Nicolini (2001) la organización es un sistema en donde todas las prácticas, incluyendo las tácitas, son útiles y deben reflexionarse para que el aprendizaje organizacional asegure el “cambiar o perpetuar, producir y reproducir” (p.50) la organización misma.

Nonaka y Takeuchi (1999) mencionan la importancia de que el conocimiento tácito pueda hacerse explícito, y cómo la creación del conocimiento organizacional parte de la iniciativa del individuo y de la interacción que se da en el interior de la organización. Este conocimiento organizacional se convierte en una capacidad de la organización “para aprender, adaptarse, cambiar y renovarse con el transcurso del tiempo” (p.56) lo que lleva con sí un descubrimiento de problemas y búsqueda de soluciones, e influye en la naturaleza dinámica de la estrategia en base al aprendizaje organizacional. Entendiéndose como conocimiento “el proceso dinámico de justificación de la creencia personal (u organizacional) en busca de la verdad“(Nonaka y Takeuchi, 1999, p. 63), dicho conocimiento se apoya en la información que permite interpretar hechos desde ciertos puntos de vista, por lo que es la información el medio para construir conocimiento.

Al establecer la relación entre el aprendizaje y las estrategias se observa que es posible que una visión desarrollada por el liderazgo de la institución, se traduce en estrategias ya sean explícitas o implícitas, que al tratar de implementarse generan un aprendizaje que se convierte en conocimiento mediante la interacción entre los distintos grupos de interés y el ambiente externo (Nonaka y Takeuchi, 1999; Beveridge, Gear, & Minkes, 1997; Feurer & Chaharbaghi, 1995). El aprendizaje generado permite que surjan las estrategias emergentes que enfatizan dicho aprendizaje, debido a la capacidad de experimentar de la institución. (Mintzberg et al, 2003).

En esta sección se ha visto como las estrategias son pautas de acción que definen las instituciones de educación superior para responder al entorno. Dichas estrategias pueden ser deliberadas o emergentes, de acuerdo al proceso como son formuladas. Las instituciones educativas por estar en ambientes relativamente estables aunque complejos por las necesidades que buscan satisfacer, tienen la posibilidad de utilizar el aprendizaje que se genera dentro de la misma para delinear sus estrategias que emergen derivados de dicho aprendizaje. Cómo este proceso de formulación de estrategias se da en base a la relación con aprendizaje organizacional es el tema que se plantea como problema a continuación.

Planteamiento del Problema de Investigación

Se ha descrito el proceso de formulación de estrategias no como un proceso único, sino como resultado de varios procesos que ocurren en las organizaciones, y cuya aplicabilidad dependen de las características de las organizaciones, el contexto donde operan y los objetivos que persiguen (Carr, et

al, 2004; Christensen & Donovan, 1999; Czarniawska, 2001; Gherardi & Nicolini, 2001; Mintzberg et al, 2003; Soto et al, 2005). Particularmente, existe la postura que el proceso de formulación de estrategias no se puede desligar del proceso de despliegue e implementación de la estrategia (Mintzberg et al 1997; Rowley et al, 1997): el aprendizaje que surge durante la implementación permite realizar ajustes estratégicos que terminan generando estrategias emergentes (Slevin y Coven, 1997) y eventualmente a una estrategia lograda.

Las instituciones de educación superior entendidas como objeto de estudio, desarrollan sus procesos de planeación estratégica apoyados en una mezcla de modelos para formular las directrices que alinearán a la organización para el logro común (Howell, 2000; Lueddeke,1999; Morris, 1998 ;Rowley, et al, 1997). Además, por el tipo de organizaciones que son, con su esencia de ser formadora de personas mediante procesos de enseñanza aprendizaje, cuenta con elementos característicos de una organización que aprende.

Se considera que las instituciones educativas responden a un entorno complejo por las necesidades que le demandan, pero lo suficientemente estable para aprender de su desempeño (Gherardi & Nicolini, 2001; Johnson et al, 2006; Kaplan y Norton, 2000; Mintzberg, et al 2003; Wenger, 2001) y favorecer que emerjan estrategias que respondan a su visión y entorno. Sin embargo, son pocos los estudios que plantean el proceso de formulación de estrategias emergentes (Mintzberg, 1994; Carr et al, 2004; Johnson et al , 2006), y en menor cantidad aún, los que plantean la relación con el aprendizaje organizacional en instituciones educativas. Derivado del interés por conocer lo que sucede en una institución de

educación superior durante la formulación de estrategias emergentes se considera como la pregunta principal de investigación la siguiente:

¿Cómo es el proceso de formulación de estrategias emergentes en áreas académicas distintas de una misma institución de educación superior?

Uno de los objetivos específicos de la investigación que se desea conocer, es **¿cómo es el proceso de formulación de estrategias, en términos de los modelos encontrados en la literatura?** Se busca comprender el tipo de modelos de formulación de estrategias que se está aplicando en cada caso particular (los modelos serán explicados en la revisión de literatura).

Un objetivo específico más a **investigar es quiénes son los actores en el proceso de formulación**, dado los modelos encontrados en la literatura, la participación varía desde la participación exclusiva del líder de la organización , o un proceso consultivo para considerar las opiniones de los demás miembros, hasta la participación activa de los grupos de interés de la institución (Mintzberg et al, 2003).

Otro objetivo específico que se busca con esta investigación es **conocer las prioridades del área, su seguimiento y evaluación, y el por qué de estas prioridades**; esto con el fin de contrastar las estrategias definidas en su proceso de planeación versus lo que se implementó y dio seguimiento en operación académica diaria (Mintzberg et al; 2003; Niven, 2002; Kaplan y Norton, 2001; Noble, 1999). Igualmente, al buscar el por qué de las prioridades, permite conocer los factores que se consideran han incidido en la prioridad de lo que se está dando

seguimiento (y establecer la relación con la estrategia que surja derivado de esta priorización).

La relevancia científica de la investigación es tratar de dar respuesta a la pregunta de cómo se formulan las estrategias emergentes en una institución de educación superior. Se sabe que las estrategias logradas son una mezcla de estrategias deliberadas y emergentes, sin embargo no está claro cómo se formulan las estrategias emergentes, ni cómo interactúan con las estrategias deliberadas, con la implementación de las estrategias deliberadas, ni con lo que se aprende en dicha implementación. La evidencia sugiere que el aprendizaje organizacional influye en el proceso de formulación de estrategias emergentes pero no indica cómo influye, este estudio busca contribuir en la búsqueda de dicha relación.

La relevancia práctica de esta investigación radica en el interés por conocer a mayor detalle lo que sucede durante el proceso de formulación de estrategias emergentes. El conocer cómo las estrategias emergentes se formulan permitirá a la institución facilitar el proceso de formulación y aprovechar el aprendizaje organizacional para incidir en dicho proceso.

Se realizó un estudio de caso múltiple (Yin, 2003) en una institución de educación superior con tres distintas áreas académicas que atiendan a programas curriculares de nivel profesional. Aunque se puede considerar que por estudiar una organización no es posible generalizar, el estudio de caso múltiple permite entender un fenómeno social complejo al contrastar lo que sucede en la realidad de estas unidades académicas con lo que la literatura muestra. También permite profundizar en las unidades académicas para encontrar patrones comunes que

respondan la pregunta a investigar y permita así formular algunas generalizaciones para el caso y llegar a una comprensión más precisa del fenómeno a investigar (Stake, 1998).

El documento está compuesto por cinco capítulos. El primero capítulo expuso la justificación del problema, desde la base de lo que es una estrategia, los modelos de formulación de estrategia y su relación con el aprendizaje organizacional; también incluye el planteamiento del problema y su relevancia. El segundo capítulo muestra el marco teórico en el que se fundamenta la investigación profundizando en los temas expuestos en el primero, qué es una estrategia, los tipos de estrategias, los procesos de formulación encontrados en la literatura y su relación con el aprendizaje organizacional; y el tercer capítulo que expone la metodología que se utilizó con los instrumentos para recolección de la información, se describe la institución con sus áreas académicas, y el proceso de análisis que se realizó con la información pertinente; el capítulo cuatro contiene los resultados encontrados en cada caso y su análisis; finalmente el capítulo cinco muestra la discusión y conclusiones de la investigación. Así mismo cuenta con una sección de anexos, donde se muestran los instrumentos de investigación.

Capítulo 2 Revisión de la literatura

El ambiente global que existe en la actualidad ha posicionado en un lugar importante la necesidad de que las organizaciones cuenten con posturas estratégicas para responder a las demandas del entorno, contar con ventajas competitivas y en algunos casos, sobrevivir a la competencia y exigencias de la sociedad (Ackoff, 1995; Mintzberg et al, 1997; Rodríguez, 2005; Rowley et al, 1997). Estas posturas para responder al entorno y a la realidad interna de la organización se convierten en estrategias, que se derivan de procesos de análisis y de reflexión individual o grupal dependiendo del proceso que se siga (Mintzberg et al, 2003). El proceso de formulación de estrategias conlleva variables como el mismo proceso, ya sea informal o formal, actores que participan en el proceso, condiciones que afectan el contexto, y la información requerida que permitirá tomar decisiones más congruentes con la realidad externa e interna a la organización. Al combinar diferentes variables, y darle más importancia a unas que a otras, se han generado diferentes “modelos de planeación”, cuya utilidad para una organización en particular varía dependiendo de los objetivos de la organización, sus características, y el contexto donde opera (Carr et al, 2004; Christensen & Donovan, 1999; Czarniawska, 2001; Gherardi & Nicolini, 2001; Mintzberg et al, 2003; Soto et al, 2005).

Las estrategias que se implementan en una organización pueden ser producto de procesos de planeación intencionales o surgir debido al aprendizaje organizacional generado en la práctica, en la toma de decisiones diaria o en la implementación de la estrategia deliberada. A este tipo de estrategias se les llama

emergentes (Mintzberg & Waters, 1985). Cada modelo de planeación parece generar combinaciones diferentes de estrategias deliberadas y emergentes, y este efecto del modelo seleccionado repercute en: 1) La decisión de qué modelo de planeación utilizar, buscando el más adecuado para el tipo de organización en particular, y; 2) la forma de administrar el proceso de implantación de estrategias dependiendo de la combinación de estrategias deliberadas y emergentes que resulta. Esto es importante considerando que en las instituciones de educación superior (y en general) se tiende a usar los modelos de planeación (relacionado con modelos de la industria) con el supuesto de que todos los modelos funcionan de igual manera en las instituciones educativas (Rowley et al, 1997).

La revisión de la literatura que se presenta tiene tres secciones. En la primera sección se presenta una descripción de lo que se entiende como estrategia, desde Ansoff hasta la actualidad (Mintzberg et al, 1997); en la segunda sección se describen los tipos de estrategia basándose en el trabajo de Mintzberg y Waters (1985), presentando sus características y diferencias; y finalmente se presentan los diferentes procesos de formulación de estrategias que se presenta en la literatura, que incluyen procesos individuales y creativos, selección de estrategias predeterminadas, y procesos sociales de aprendizaje para el diseño relacionando ciertos modelos a las características de las instituciones educativas.

¿Qué son las estrategias?

Las estrategias son las directrices generales que guían a la organización para lograr alcanzar la misión o visión que se plantean en un largo plazo. Mientras la misión y visión responden la pregunta, ¿hacia dónde va la organización?, las

estrategias responden, ¿cómo se va a llegar allá? Se pueden encontrar distintos tipos de definiciones con respecto a qué es una estrategia, desde el planteamiento donde la estrategia define lo que una organización desea hacer hasta definiciones más elaboradas. Desde 1965, Ansoff (citado por Mintzberg et al, 1997, p. 2) considera a la estrategia como un “hilo conductor que corría entre las actividades de la empresa y los productos / mercados”. Andrews (citado por Mintzberg et al) define la estrategia como un patrón de objetivos que incluye los planes para alcanzarlos. Mintzberg por su parte, define la estrategia como “el patrón de una serie de acciones que ocurren en el tiempo” (p. 3).

Se puede observar en esta última definición que la estrategia puede ser algo implícito o explícito para la misma organización. Al hablar de un patrón de acciones, éstas pueden o no derivarse de un proceso de planificación formal, y si es el segundo de los casos puede no ser explícito para la misma organización. Esta diferenciación, de que las estrategias sean o no producto de un proceso de planificación, llevará más adelante a la definición de los tipos de estrategia deliberada y emergente, (Mintzberg et al, 1997), cuya descripciones presentarán en la segunda sección de este trabajo. Otras conceptualizaciones sobre estrategia son la de Rodríguez (2005, p. 26) que la define como “el modo o plan de acción para asignar recursos escasos, con el fin de obtener una ventaja competitiva y lograr un objetivo con un nivel de riesgo aceptable”. Ortega (1997) por su parte, menciona que una estrategia está compuesta por la manera en particular de definir el campo de acción de la organización y por la manera de percibir e interpretar las necesidades de la sociedad, así como encontrar la relación entre ambos.

Mintzberg et al (1997) identifica cinco concepciones distintas sobre la estrategia que de alguna forma permiten integrar las anteriores definiciones:

- (1) como plan, traducido a acciones a realizar con propósito definido, es “una dirección, una guía o curso de acción en el futuro, un camino para llegar de un lugar a otro deseado” (Mintzberg, 1994, p. 23);
- (2) como pauta de acción, para sobrevivir y superar a la competencia;
- (3) como patrón, como su definición de estrategia, una serie de actos congruentes, es un comportamiento consistente a través del tiempo; Cooper (2006, p. 264) describe a la estrategia como “el patrón sostenido de asignación de recursos para lograr metas específicas “.
- (4) como posición, en el contexto de un ambiente competitivo, la imagen y participación que tiene en el mercado la organización versus sus competidores, posibles sustitutos y potenciales, ante clientes y proveedores;
- (5) y como perspectiva, en donde representa la postura de la organización y su percepción de la realidad.

Se puede considerar que una de las formas de las que surge una estrategia es de pautas de acción y de patrones de una organización, “el desarrollo de planes depende de reconocer los patrones que guían la práctica diaria y revelar aquellos que crearán el cambio” (Dlugosh, 1993, p.1). Esto lleva a reflexionar sobre las estrategias deliberadas que provienen de un proceso de

planeación formal para competir y ganar a la competencia (que es una pauta de acción) y las estrategias emergentes que surgen para el mismo fin.

Estrategias emergentes y deliberadas

“Las estrategias emergen cuando...las personas llegan a aprender lo necesario sobre una situación, así como sobre la capacidad de su organización para manejarse con ella” (Mintzberg et al, 2003, p.226). En la sección anterior se desarrolló el concepto de estrategia. En esta sección se describirá la estrategia en función de cómo surge en la organización. Uno de los hallazgos que sobresalen en la literatura es que una vez definida la estrategia surgen problemas al implementarlas (Mintzberg et al; 2003; Niven, 2002; Kaplan y Norton, 2001), y finalmente sólo pocas de ellas logran los resultados esperados. Derivado de este proceso de implementación, de la interacción de la organización con el ambiente, y de las rutinas se produce un proceso de aprendizaje el cual da como resultado nuevas estrategias, conocidas como estrategias emergentes (Mintzberg & Waters, 1985; Christensen & Donovan, 1999; Carr et al, 2004; Johnson et al, 2006).

En el capítulo 1 se presentaron dos tipos de estrategia (Mintzberg y Waters, 1985; Johnson et al, 2006): las deliberadas, que provienen de un proceso de planificación formal, y las emergentes, que surgen del aprendizaje generado en la implementación de la estrategia deliberada, y/o de la solución de problemas en la organización. Para la estrategia deliberada deben presentarse tres condiciones (Mintzberg y Waters, 1985): 1) debe haber un proceso que las defina claramente con cierto nivel de detalle para que exprese lo que se desea realizar; 2) debe tener un proceso colectivo, de forma que tenga un significado común para los distintos

involucrados, y finalmente; 3) la estrategia debe ser realizada sin que interfiera el entorno de la organización. Por otra parte, se han identificado problemas con las estrategias deliberadas (Mintzberg, 1994; Johnson et al, 2006):

1) Una mala interpretación de los objetivos de la planificación, lo que significa confundir a la estrategia con el plan, o confundir el proceso de elaboración de presupuestos con la planificación.

2) Dificultad en el diseño y práctica de la planificación, el delegar la responsabilidad a un grupo de consultores que no conocen bien a la organización, o la falta de visión del todo durante la planificación.

3) No lograr la identificación de la estrategia con la organización, es decir, que el personal no se sienta dueño y responsable de realizar la estrategia.

En el caso de la estrategia emergente (Carr et al, 2004, p. 80), ésta “se caracteriza por ser un proceso de experimentación, ensayo y discusión”. Es un proceso en donde está involucrado el análisis del entorno y la implementación de la estrategia en forma simultánea. Otro planteamiento de lo que es una estrategia emergente la ofrecen Johnson et al (2006, p. 564) al explicar que “surge de las actividades, rutinas y procesos cotidianos que pueden no estar relacionados con el desarrollo de la estrategia (formal, o deliberada) pero pueden desempeñar un papel importante”.

La Figura 1 permite observar los tipos de estrategia y su relación. La estrategia deliberada o intencionada puede convertirse en una estrategia realizada, la cual es la estrategia que se está aplicando en la práctica (Johnson et al, 2006), realizarse parcialmente o no realizarse, convirtiéndose en estrategia no realizada. Los mismos autores mencionan que si se considera la estrategia como

la guía a largo plazo, puede surgir como un desarrollo a lo largo del tiempo, y ser entonces una estrategia emergente; de tal forma que el proceso de planeación estratégica puede convertir su función en una “supervisión del progreso o eficiencia de la estrategia que emerge” (p. 564).

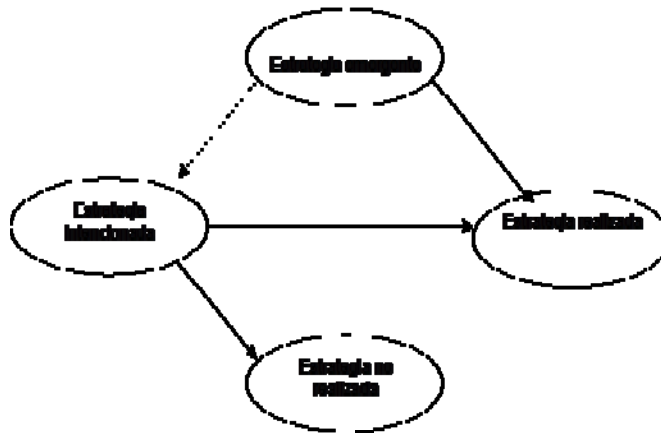


Figura 1. Tipos de estrategia (Johnson et al, 2006, p.564)

Ahora bien, las estrategias son el primer paso para el despliegue de la misión y visión organizacional, el punto de partida para traducirlo en acciones que aseguren el cumplimiento de lo que desea lograr la organización a largo plazo. El descubrir cuáles son esas directrices generales que enmarcarán el futuro a corto, mediano y largo plazo implica un grado de complejidad para los tomadores de decisiones, particularmente si no cuentan con conocimientos o experiencias previas en este tipo de procesos. El que una organización cuente con estrategias claramente definidas facilita que se cumplan los objetivos de la misma, guiando sus acciones y la toma de decisiones al evaluar alternativas así como el desarrollo de la creatividad en la solución de problemas (Rodríguez, 2005); estas estrategias claramente definidas pueden ser deliberadas o emergentes (ya que pueden estar

claramente definida una vez que emerge y se conoce). Mintzberg (citado por Niven, 2002) concluye en sus investigaciones que la formulación de una estrategia es un proceso complejo que involucra el pensamiento humano, Kaplan y Norton (citados por Niven, 2002) confirman esta idea planteando que la formulación de la estrategia es un arte, por lo que se abocan en brindar una metodología para asegurar su implementación, y parten del supuesto de que las estrategias están definidas. Esta diversidad de perspectivas lleva a varias preguntas posibles: ¿Cómo se llega a definir las estrategias de una organización?, ¿cuáles son las condiciones de proceso que influyen en esta formulación? Y, ¿qué tipos de estrategias resultan derivados de cada proceso?

Procesos de formulación de estrategias

La literatura identifica diversos modelos que tratan de explicar cómo se formulan las estrategias en las organizaciones (Mintzberg et al, 2003; Soto et al, 2005). Tomando en cuenta el proceso de formulación de la estrategia pueden identificarse tres tipos de modelo, con características similares relacionadas con el contexto y forma en que se realiza el proceso:

- (1) El modelo analítico estructurado tiene por característica principal un proceso de formulación organizado, que se apoya en la recopilación y análisis de información del entorno y del estado de la organización, y se basa principalmente en el conocimiento y creatividad del líder para formular la estrategia (Mintzberg et al, 2003; Mintzberg et al, 1997; Andrews, 1981; Porter, 1996; Pearce & Robinson; 2005; Hax & Majluf, 1996).

- (2) El modelo de aprendizaje se caracteriza por considerar como proceso principal para la formulación de una estrategia el aprendizaje, ya sea el aprendizaje del líder y su equipo de apoyo, o de la misma organización; además, el construir sobre las experiencias adquiridas en la práctica, y la reflexión en la acción son aspectos importantes al crear la estrategia (Mintzberg y Westley ,1989; Mintzberg et al, 2003; Pawlowsky, 2001; Gavetti & Rivkin, 2005; Gherardi & Nicolini, 2001; Johnson et al, 2006; Simmons, 2006).
- (3) El modelo de interacción tiene como característica que la estrategia emerge de procesos de interacción entre grupos sociales de la misma organización. Estas interacciones son derivadas de la cultura de la organización, sus valores, políticas, costumbres; o de procesos de negociación de intereses distintos dentro de la misma organización (Gherardi & Nicolini, 2001; Mintzberg et al, 2003; Johnson et al, 2006; Czarniawska, 2001).

La clasificación de los modelos, sus características y su aplicación en instituciones educativas se presentan a continuación:

Modelos Analíticos Estructurados.

Proceso general: Consta de tres fases fundamentales: 1) la evaluación externa de la organización, donde se concluye con amenazas y oportunidades que el entorno presenta; 2) la evaluación interna, donde a través de un diagnóstico se obtienen las fuerzas y debilidades de la organización (ver Figura 1), y finalmente; 3) un proceso creativo de diseño de la estrategia basado en dos aspectos: el

análisis de la información y la creatividad y conocimiento previo del líder
(Mintzberg et al, 2003).

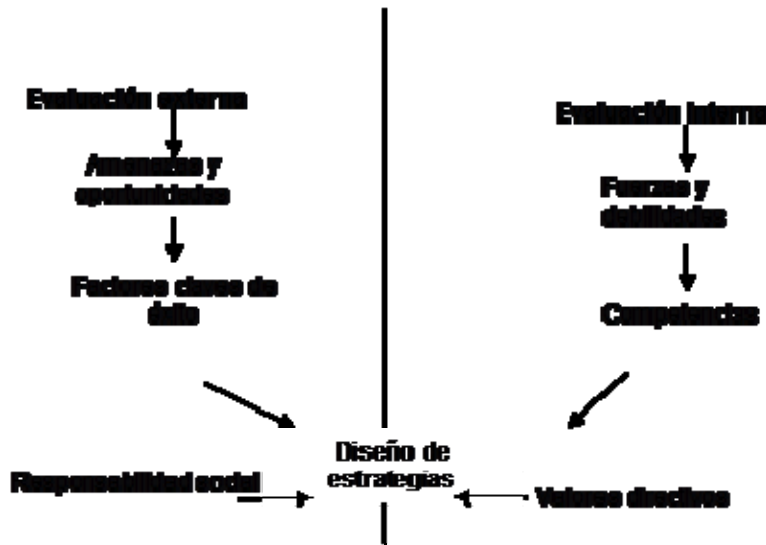


Figura 2. Proceso de diseño de estrategia según el Modelo de Diseño

(Mintzberg et al, 2003, p.43)

Actores involucrados: El líder es el principal actor dentro del proceso de formulación, ya que analiza la información, y de acuerdo a su intuición, experiencia, valores y análisis de la información formula la estrategia de la organización. Andrews (1981) lo considera como el más calificado en la organización para la toma de decisiones y definición de directrices.

Información requerida: Principalmente consta de dos fases: la evaluación externa de la organización, en donde se identifican las amenazas y oportunidades que el entorno ofrece y que se traducen en los factores claves de éxito de la organización en su sector competitivo, y; la evaluación interna, en donde se observan las fortalezas y debilidades a considerar, que mostrarán las competencias con las que cuenta la organización para sobrevivir y diferenciarse

Algunos de los modelos considerados en esta clasificación usados en el ámbito empresarial son el modelo de Diseño (Mintzberg et al, 2003); el modelo de Planificación Mintzberg, et al (1997); el modelo de Posicionamiento (Mintzberg et al, 2003; Porter, 1996; Pearce & Robinson, 2005; Hax & Majluf, 1996); y el modelo Ambiental (Mintzberg et al, 2003).

Modelos de Aprendizaje.

Proceso general: Considera como ingrediente fundamental en el proceso de formulación de estrategia el aprendizaje ya sea individual, del grupo directivo, o a nivel organizacional. Considera que el aprendizaje que surge en la práctica y en la acción diaria, así como en la implementación de planes, es generador de estrategias, Mintzberg y Westley (1989) lo expresan como “construir nuevas percepciones de viejas prácticas”(p. 19). El proceso inicia en distintas formas dentro de la organización:

- a. mediante el análisis de información del entorno e interna,
- b. la toma de consciencia de los modelos mentales del equipo directivo contrastada con la información, y
- c. el establecimiento de prioridades derivado de dicho contraste.

Una condición importante es el aprendizaje social, entendido como una red de comportamientos colectivos basado en un conocimiento distribuido (Tosukas citado por Gherardi & Nicolini, 2001). Este aprendizaje se deriva de las prácticas organizacionales que se convierten en rutinas, que al enfrentarse a una situación novedosa provocan el diseño de nuevas conductas que eventualmente

se traducen en rutinas, y finalmente en estrategias que emergen de ellas. Wenger (2001, p. 71) define una práctica como “hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que se hace”, por lo que es una práctica social. Es importante recordar que una práctica incluye lo implícito y lo explícito, y que es reflexiva, por lo menos al nivel organizacional que se desea abordar en este análisis, considerando lo que Schön (citado por Wenger, 2001) llama la reflexión en la acción. De aquí la conveniencia de no separar la acción del pensamiento, aprovechando el aprendizaje generado en la reflexión en la acción que se realiza en todos los niveles organizacionales diariamente, a través de la práctica o rutinas, que puede permitir que la estrategia surja.

Actores involucrados: al considerar el aprendizaje como fuente fundamental de creación de estrategias, los actores son los individuos que adquieren dicho aprendizaje, desde el líder hasta todos los empleados que reflexionan en la acción. El aprendizaje fundamental para este modelo de formulación se da en la organización (Gherardi & Nicolini, 2001), en el sistema colectivo que aprende, no solo en el líder. Por lo que el aprendizaje surge por “conductas que estimulan el pensamiento retrospectivo, de modo que pueda adjudicarse un sentido a la acción”(Mintzberg et al., 2003, p.264).

Modelos considerados en esta clasificación son el modelo Empresarial (Mintzberg y Westley, 1989; Mintzberg et al, 2003); el modelo Cognoscitivo (Pawlowsky, 2001; Mintzberg et al 2003; Gavetti & Rivkin, 2005; De Geus, 1997; Senge, 1998) ; el modelo de Aprendizaje (Gherardi & Nicolini, 2001; Mintzberg et

al., 2003; Jonson et al, 2006; Wenger ,2001); y el modelo de Decisiones en Ambientes de Incertidumbre (Soto et al, 2005).

Modelos de interacción.

Proceso general: Uno de los resultados más importantes derivados de la interacción de grupos sociales dentro y fuera de la organización es el surgimiento de estrategias organizacionales. En algunos de los casos surge como resultado del poder y la política dentro de la organización. Dicho poder y política es creado por grupos de personas integrantes de la organización que postulan diferentes posturas e intereses (Gherardi & Nicolini, 2001; Mintzberg et al, 2003), y a través de procesos de negociación, persuasión o confrontación directa, surge la estrategia (no necesariamente la esperada).

Otra de las formas en las que emerge la estrategia es debido a la asociación de la cultura organizacional con el conocimiento colectivo, basado este en las convicciones compartidas traducidas en hábitos de conducta (Mintzberg et al, 2003; Johnson et al, 2006). El diseño de la estrategia es considerado como un proceso de interacción social, en la cual el personal asimila la cultura mediante la socialización del mismo.

Actores: Los participantes en este proceso son los miembros de la organización, quienes con su comportamiento, creencias, criterios para toma de decisiones y valores, conforman la cultura organizacional; o por la negociación de sus intereses grupales. La estrategia surge como una perspectiva en lugar de una posición, ya que emerge de los patrones de comportamiento del personal (Mintzberg et al, 2003), y la posición de aquellos que tienen influencia en

diferentes niveles, dentro de la organización, sea como representantes de los valores de diferentes subculturas, o personas en posiciones privilegiadas para establecer agendas y negociar

Modelos considerados en esta clasificación son el modelo político (Mintzberg et al, 2003 Gherardi & Nicolini, 2001; Johnson et al, 2006; Simmons; 2006) y el modelo cultural (Mintzberg et al, 2003; Johnson et al, 2006; Czarniawska, 2001).

Analizando los tipos de procesos para formular estrategias, las estrategias que resultan se pueden considerar, más que de un tipo u otro (deliberada o emergente), en un continuo de acuerdo a su proceso de formulación y adecuación. Johnson et al (2006) lo llama un cambio estratégico incremental. La estrategia cambia por la influencia del entorno, el ambiente cultural y político de la organización, la experiencia (individual o colectiva) y la toma de decisiones histórica. Remarcan la importancia (al igual que Mintzberg et al, 2003) de que la organización no sea simplemente una reacción a lo que sucede en el entorno, sino el ser proactiva y creadora, y esta postura estratégica puede establecerse siendo una organización que aprende; las organizaciones que aprenden están concebidas como institución de aprendizaje activo que pueden desarrollarse y moverse hacia sus metas e intenciones (Pawlowsky, 2001; Senge, 1998).

Los distintos modelos de formulación de estrategias, el contexto y el tipo de organización ayudan a plantear la interrogante: ¿cuál o cuáles de estos modelos se desarrollan más naturalmente en una institución de educación superior?

Los modelos de planeación en instituciones de educación superior

Se ha mostrado una clasificación de los modelos de formulación de estrategias encontrados en la literatura. Continuación se comentará sobre los modelos de planeación en instituciones de educación superior, en los cuales muestran aplicaciones de los modelos anteriormente descritos.

Dlugosh (1993) menciona que el proceso de planeación estratégico está integrado por elementos clave como el liderazgo, al análisis externo e interno, la formulación de temas estratégicos y el planteamiento de una visión. Esta forma de planificar, presenta una mezcla de varios modelos relacionados con la formulación de estrategias, más los modelos analíticos estructurados; sin embargo ya comienza a vislumbrar su relación con el aprendizaje organizacional al considerar a los patrones que guían la práctica para poder definir los planes, reforzando este tipo de procesos más tradicionales.

Austin (1999) describe el proceso de planeación basado en equipos con temas clave para la institución, que generan ideas y propuestas para identificar acciones y estrategias para la institución, así como misión y visión. Tiene un formato participativo, al pensar en la formación de equipos con representantes de distintos grupos de interés, pero aún tradicional, recordando también la escuela de planificación con tintes participativos, no basado solamente en el líder. Howell (2000) define a la planeación estratégica como un proceso cuyos objetivos son explotar nuevas y diferentes oportunidades del mañana, y se apoya en un estudio del ambiente externo y su posible impacto, así como la consideración de un

análisis interno. Posteriormente, se define una misión, visión, temas estratégicos y metas institucionales, para luego establecer el despliegue definiendo objetivos departamentales, actividades, indicadores, métodos y resultados deseables; continuando así con el enfoque tradicional de los modelos inicialmente descritos (analítico estructurados).

Rowley, et al (1997) realizaron una investigación sobre el cambio en el entorno para las instituciones de educación superior y el rol de la planeación estratégica considerando el funcionamiento de ésta en organizaciones lucrativas. Es por ello que plantean una serie de preguntas estratégicas para que de la reflexión emerjan las estrategias institucionales. Entre las preguntas estratégicas (p. 11) que una institución de educación superior se debe plantear están: ¿quiénes serán los estudiantes?, ¿qué y cómo se debe enseñar?, ¿cuáles son las necesidades de la sociedad?, ¿cómo la sociedad espera que se cumplan sus necesidades? , y ¿qué rol jugará el aprendizaje? Para responder estas preguntas plantean considerar al momento de definir la planeación estratégica: la alineación, la definición de dirección, el enfoque, y la continuidad del proceso. Además, consideran que una vez que se plantea un rumbo estratégico este puede ser modificado a través de la implementación de las estrategias, apoyado en el aprendizaje que se deriva de la misma práctica, permitiendo redefinir la estrategia institucional. Esta aplicación utiliza modelos híbridos de planeación entre los de interacción (por su relación con el entorno y los grupos de interés) y por el surgimiento de estrategias emergentes al tomar el aprendizaje de la implementación de las directrices estratégicas, y adecuar a una estrategia final.

Otro caso es el modelo de desarrollo adaptativo generativo (Lueddeke, 1999) el cual cuenta con una etapa previa de análisis de necesidades de la institución utilizando un diagnóstico para tratar con los cambios del ambiente y con lo que sucede dentro de ella (esto recuerda las primeras fases de los modelos analíticos estructurados). Para la fase de formación de la estrategia, sugieren apoyarse en el uso de equipos integrados por los distintos grupos que serán impactados con la estrategia, y que desarrollen el diálogo reflexivo. Esta etapa lo relaciona con la formación de estrategias emergentes en la cual los procesos de negociación son esenciales para ello. Esta forma de formular estrategias se considera dentro de esta clasificación de modelos de Aprendizaje.

Finalmente, como parte de los modelos de interacción, la cultura y sub-culturas que se encuentran dentro de una organización representadas por distintos grupos sociales son factores que se deben considerar en un proceso de planeación estratégica, principalmente porque incide en el éxito o fracaso de la implementación de la misma, y porque influye en el surgimiento de nuevas estrategias derivadas del encuentro de dichos intereses (Howell, 2000; Morris, 1998) .

La revisión de procesos de planeación estratégica en instituciones educativas puede continuar. Sin embargo, hasta el momento la autora ha encontrado que las instituciones educativas, con estructuras y tipos de trabajo similares, no pueden realmente planear y ejecutar estrategias como se plantea con los modelos analíticos estructurados o los de interacción; que la mayoría del material revisado se apoya en procesos de formulación más tradicionales basados

en el análisis de información del ambiente externo e interno relacionado con el primer modelo (Dlugosh,1993); y otro hallazgo es que entre más reciente son las referencias, más se relacionan con los procesos de negociación, de aprendizaje organizacional, y participación en equipos de trabajo como elementos clave para el proceso de formulación de estrategias (Howell, 2000; Lueddeke,1999; Morris, 1998; Rowley, et al, 1997).

Otra característica encontrada en la literatura es que el contexto en el que las instituciones educativas se están desarrollando tiene características de cambios profundos con respecto a las necesidades que la sociedad demanda de las instituciones pero en un ambiente relativamente estable para la educación (Rowley et al, 1997) lo que le da la posibilidad a las instituciones de educación superior de capitalizar su aprendizaje como organización para el planteamiento de estrategias emergentes que respondan a directrices visionarias y al entorno, cosa que es más difícil que ocurra en otras industrias donde el ambiente es mucho más dinámico. Un ejemplo de las industrias que viven un entorno más dinámico es el caso de la industria de las telecomunicaciones, que se ve afectada en el dónde y cómo competir en el mercado emergente de multimedia, dado que las demandas, la tecnología y las relaciones entre el hardware y los proveedores son variables difíciles de predecir según Courtney, Kirkland & Viguerie (1997). Estos autores analizan el entorno en el proceso de formulación de estrategia, clasificando 4 tipos de escenario en base al nivel de incertidumbre en el entorno: en el nivel 1 (futuro suficientemente claro) la incertidumbre es irrelevante para la formulación de la estrategia, en contraste, el nivel 4 (verdadera ambigüedad) el nivel de

incertidumbre en el ambiente afecta al grado que es imposible predecir el futuro. En este contexto, las instituciones educativas se contemplan en un ambiente complejo pero estable y relativamente continuo, a comparación con las organizaciones de tecnología de información, cuyo entorno es muy dinámico, discontinuo y complejo.

En este capítulo se ha planteado qué es una estrategia, los tipos de estrategia (deliberada y emergente) y se han revisado distintos modelos de formulación de estrategias, relacionados entre sí por sus postulados. Es posible observar cómo cada modelo propone una o varias condiciones de proceso para el diseño de estrategias. Algunos modelos se fundamentan principalmente en el líder de la organización (Andrews, 1981; Mintzberg, et al, 1997; Mintzberg y Westley, 1989), y otras más en el aprendizaje organizacional (Pawlowsky, 2001; Mintzberg et al 2003; Gherardi & Nicolini, 2001; Mintzberg et al, 2003; Johnson et al, 2006) o en las interacciones sociales que se generan dentro de la organización o con el entorno (Czarniawska, 2001; Gherardi & Nicolini, 2001; Johnson et al, 2006; Mintzberg et al, 2003). Además, se analiza lo que sucede en el ambiente educativo con respecto a la formulación de estrategias enmarcadas en un proceso de planeación. Si las instituciones educativas responden a un entorno complejo por las necesidades a las que responden, pero lo suficientemente estable y continuo para aprender de su desempeño y favorecer que emerjan estrategias que respondan a su visión y entorno, es importante que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje: ¿cómo es?, ¿cómo debe ser?, ¿qué estructura y cultura debe tener para capitalizarlo con el fin de que sea estratégico?

En particular, existe la propuesta de que las estrategias emergen debido al del aprendizaje que se genera en la organización (Gherardi & Nicolini, 2001; Johnson et al, 2006; Kaplan y Norton, 2000; Mintzberg et al, 2003; Wenger, 2001). Este aprendizaje organizacional puede derivarse de distintos procesos, según lo encontrado en la literatura: de la implementación de la estrategia deliberada, de la toma de decisiones diaria, de la cultura misma de la organización, de procesos de negociación, del control administrativo, de la experimentación, adaptación y de la reflexión en la acción. En la siguiente sección se reflexiona sobre el aprendizaje organizacional y su relación con la formulación de estrategias emergentes.

El aprendizaje organizacional y su relación con la formulación de estrategias emergentes

Se ha comentado hasta el momento qué es una estrategia, qué procesos de formulación de estrategias se encontraron en la literatura, y tipos de estrategias surgen de estos procesos. Durante esta revisión se encontraron elementos del aprendizaje organizacional involucrados particularmente en el desarrollo de estrategias emergentes. El tema de esta sección será la relación entre el aprendizaje organizacional y la formulación de estrategias emergente, iniciando con lo que es una organización (desde el enfoque de aprendizaje organizacional), qué es el aprendizaje organizacional y las posturas encontradas con respecto a su relación con el cambio deseado, considerando que una estrategia surge para lograr el cambio a otro estado diferente al que vive la organización en el momento actual.

Toda organización aporta sus productos o servicios a la sociedad, ya sea como respuesta a una necesidad o creando una necesidad. Esta actitud propositiva y creativa se refleja en sus directrices estratégicas. Johnson et al (2006) proponen que sean las organizaciones que aprenden quienes logren no ser solamente reactivas a lo que sucede en su entorno, sino a ser creadoras de su entorno. Desde el punto de vista del aprendizaje según Nevis, DiBella y Gould (2005) y Pawlowsky (2001) una organización es un arreglo complejo de personas, mediante el cual dichas personas pueden desarrollarse y moverse hacia las metas organizacionales. Levitt & March (citados por Pawlowsky), consideran que las inferencias derivadas de la historia de la organización se codifican y traducen en rutinas que guían el comportamiento dentro de la organización, con lo que lo justifican como un lugar de aprendizaje. Para Gherardhi y Nicolini (2001, p. 50), la organización es un “sistema de prácticas que existe en el mundo del conocimiento tácito que es útil y es objeto de reflexión cuando ocurre una crisis”, y consideran que el aprendizaje en una organización no es simplemente adquirir el conocimiento en la práctica, sino el medio para “cambiar o perpetuar, producir y reproducir” la organización misma. Fullan (2001) por su parte, apoyado en el trabajo desarrollado por Nonaka y Takeuchi (citados por Fullan) menciona que la organización que aprende crea conocimiento, lo difunde en ella e incorpora dicho conocimiento en sus procesos, productos y servicios principales. Este conocimiento es fuerza impulsora del cambio en la organización, al ser incorporado en sus procesos vitales.

Considerando estas posturas sobre la organización que aprende, se puede resumir que una organización que aprende es un sistema que al interactuar con el entorno y buscar alcanzar sus objetivos genera experiencias y conocimientos a través de proceso de socialización, que permiten mantener lo que es valioso para la organización y a su vez adaptarse, responder y contribuir a los cambios y requerimientos del medio ambiente. La experiencia y conocimiento que se genera dentro de la organización, es un aprendizaje que es importante capitalizar y formalizar para convertir el conocimiento tácito en conocimiento explícito. Capitalizar es, no solo saber que genera aprendizaje en la organización, sino fomentar la creación del aprendizaje, su formalización y sistematización.

Según Estaerby-Smith y Araujo (1999) el aprendizaje organizacional es el proceso que involucra el aprendizaje individual y colectivo dentro de las organizaciones. Por otro lado, Nonaka y Takeuchi (citados por Fullan, 2001) lo relacionan con la creación del conocimiento organizacional, que significa la creación de nuevo conocimiento, su diseminación a través de la organización y su transformación en productos, servicios y / o sistemas. Senge (1998) considera el aprendizaje organizacional como un proceso, en donde la organización “debe dominar el ciclo de pensamiento, acción, evaluación y reflexión” (p.432) para que sea un aprendizaje válido. Es un ciclo, que genera un aprendizaje no solo adaptativo (aprendizaje para sobrevivir) sino generativo (aprendizaje para aumentar la capacidad creativa).

DiBella y Nevis (1998) consideran el aprendizaje organizacional como “procesos que ocurren en distintos niveles de análisis o como parte de un proceso

de cambio organizacional” (p. 6), más allá aún del cambio, basado en la experiencia de la misma organización. Consideran tres criterios para que el aprendizaje se identifique: (a) nuevas habilidades, actitudes, valores y comportamientos son creados o adquiridos con el tiempo; (b) el conocimiento se convierte en propiedad del grupo y ; (c) lo que es aprendido permanece en la organización o grupo aunque los individuos se vayan. De esta forma se identifica que el aprendizaje organizacional sea generativo (Senge, 1998): un conocimiento que crea cambios, se socializa en la organización, se basa en la experiencia y permanece en ella al formalizarlo a pesar de los mismos individuos. Según Fullan (2001) el aprendizaje es un cambio que eventualmente se vuelve permanente, es cuando algo nuevo deja de ser nuevo para ser algo cotidiano, la organización hace suyo este nuevo conocimiento a través de la acción. Por lo que el aprendizaje organizacional es aquél que genera una nueva capacidad o habilidad en la organización, derivada de la exploración de nuevos métodos y nuevas formas de realizar las cosas.

Con las anteriores definiciones se resume entonces que con el aprendizaje se conoce algo que no se sabía, y se logran cambios que se vuelven permanentes; estos cambios se generan a partir del aprendizaje, surge de la reflexión en la acción, y pueden ser fuente de estrategias emergentes. El objetivo de formular estrategias es precisamente buscar cambios deseados a través de acciones definidas guiadas por los propósitos organizacionales. La relación que existe entre el aprendizaje organizacional y la formulación de estrategias puede entenderse mediante la contribución del aprendizaje organizacional en el proceso

de formulación de estrategias, en particular de estrategias emergentes. En todo proceso de formulación e implantación de estrategias se genera aprendizaje organizacional de lo que funcionó o no de este proceso. Cómo incide este aprendizaje en la creación de estrategias es uno de los aspectos a revisar. Así también cómo el aprendizaje generado en rutinas, experiencias, y toma de decisiones dentro de la misma organización el cual influye en el surgimiento de estrategias emergentes.

Partiendo de estas ideas, se revisará cuál es la relación que existe según la literatura entre el aprendizaje organizacional y la formulación de una estrategia. Feurer & Chaharbaghi (1995) consideran el proceso de formulación de estrategias como un proceso de aprendizaje organizacional, el cual ven como ventaja competitiva de las organizaciones que lo fomentan. El aprendizaje organizacional surge de la conciliación que la organización busca entre las metas y los acciones para realizarlas; esta conciliación es necesaria ya que el ambiente es tan dinámico que cambia constantemente, y el entorno cambia entre el proceso de formulación y el proceso de implementación de la estrategia, por lo que las premisas que se consideraron en un inicio no son las mismas tiempo después. Por ello, Feurer & Chaharbaghi recomiendan que “ el proceso de formulación sea un proceso de aprendizaje continuo que incluya el aprendizaje acerca de las metas organizacionales, el efecto posible de las acciones y cómo implementar y ejecutar estas acciones” (p. 53). Entonces, por la calidad de la formulación de la estrategia y la velocidad de la implementación dependen de la calidad de proceso de aprendizaje de la organización.

Beveridge et al (1997) consideran que las organizaciones son sistemas de aprendizaje por lo que el proceso de toma de decisiones estratégicas es una fuente aprendizaje, y es una práctica organizacional clave que requiere de una evaluación del conocimiento que se tiene del proceso de toma de decisiones. Los autores establecen una relación entre la estrategia, la toma de decisiones y el aprendizaje organizacional, al considerar que la información que genera la toma de decisiones, en base a la directriz estratégica, se convierte en acciones, y que a través de los componentes de procesos sociales (la toma de decisiones en grupo) contribuyen al aprendizaje organizacional. La propuesta de Beveridge et al es contribuir a enlazar el conocimiento que se genera en la operación y la comunicación diaria con las decisiones estratégicas mediante el aprendizaje organizacional. Por lo que según Fiol y Lyles citados por Endlich (2001) consideran a las estrategias como un factor contextual que afectan al aprendizaje organizacional, “la postura estratégica de la organización determina parcialmente su capacidad de aprendizaje” (p.57), ya que las estrategias brindan fronteras a la toma de decisiones diarias, y brindan el contexto para la percepción del entorno.

Otra forma de entender la relación entre al aprendizaje y la formulación de estrategias es considerar la formulación como un proceso continuo (Kaplan y Norton; 2000) basado en el modelo del balanced scorecard (BSC), donde el aprendizaje estratégico surge como consecuencia del control administrativo estratégico como un segundo rizo del proceso de revisión de estrategias, y que favorece la creación de estrategias emergentes. En el primer rizo (ver Figura 3) se encuentra la formulación e implementación (despliegue) de la estrategia apoyado

en el balanced scorecard (BSC) metodología propuesta por Kaplan y Norton que permite generar un control administrativo (segundo rizo) que brinde retroalimentación alineada a la estrategia; es mediante este ciclo de retroalimentación de ambos rizos que se generan estrategias emergentes, ya que es donde se prueba, aprende y adapta (Pawlowsky, 2001). Los empleados son fuente de nuevas estrategias, las cuales surgen a través de las iniciativas y de la experimentación por parte de los empleados, identificando variaciones en la estrategia que se esté implementando en ese momento. Esta relación (entre las iniciativas, la experimentación y la variación detectada en la estrategia) que se plantea como un aprendizaje organizacional, es la que favorece la formulación de estrategias emergentes.

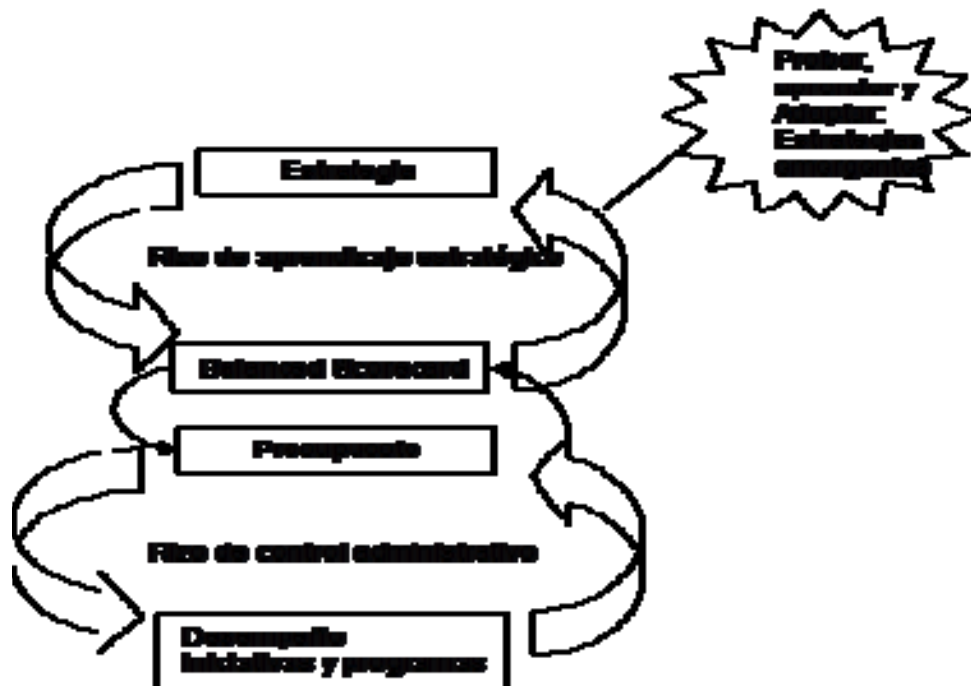


Figura 3. Formular una estrategia como un proceso de mejora continua (Kaplan y Norton, 2000)

Para ayudar a entender la relación entre la formulación de estrategias y el aprendizaje organizacional se explorará algunos modelos de aprendizaje que existen en la literatura, como son el modelo de la organización que aprende (Senge, 1998), el modelo de la organización sustentable y el liderazgo (Fullan, 2005) y el de aprendizaje organizacional (DiBella y Nevis, 1998)

Senge (1998) tiene como propuesta que toda organización es inteligente, porque todos sus miembros son aprendices, y forma parte de la naturaleza humana aprender. El modelo de la organización que aprende consta de cinco disciplinas:

El dominio personal “permite aclarar y ahondar continuamente en la visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente.”(Senge, 1998, p.16). Esta disciplina relaciona el aprendizaje personal con el aprendizaje organizacional.

Los modelos mentales son los supuestos arraigados, son las generalizaciones e imágenes que inciden sobre el modo en que cada persona comprende el mundo y actúa en base a dicha comprensión.

La visión compartida es “la capacidad para compartir una imagen del futuro que se procura crear” (Senge, 1998, p.18). Es en esta disciplina donde las visiones personales se traducen en una visión compartida que estimula el aprendizaje organizacional.

El aprendizaje en equipo tiene como elemento clave el diálogo, se suspenden los supuestos personales para iniciar con el pensamiento conjunto.

El pensamiento sistémico, que parte de distintos principios, metodologías y herramientas, para comprender a la organización como un todo, con

subsistemas que afectan y son afectados entre sí y por sus interrelaciones. Esta comprensión facilita la interacción entre las distintas disciplinas considerando que “el todo puede superar la suma de sus partes” (Senge, 1998, p.21)

El modelo de la organización sustentable y el liderazgo (Fullan, 2005) define el concepto de sustentabilidad indicando que es un reto para adaptarse y lograr la excelencia, con elementos como “la mejora continua, y la solución de problemas de cara a retos complejos que surgen continuamente” (p.22). También plantea al líder de la institución como palanca para la sustentabilidad de la misma, en donde el líder debe contar con las siguientes características:

1. Debe dejar tras de sí buenos líderes
2. Emocionalmente inteligente
3. Debe dar la pauta
4. Creador de energía
5. Con pensamiento sistémico

Además, el modelo se basa fundamentalmente en el enfoque sistémico, al considerar el contexto como clave para desarrollar a la institución. El contexto “es todo” (Fullan, 2005,p.16) y se enfoca a cómo puede ser cambiado para mayor beneficio, de tal forma que el contexto para una institución educativa es de tres niveles: la institución y su comunidad, la institución y su distrito, la institución y el sistema educativo.

En la institución y su comunidad considera como el líder de la institución relaciona a los profesores, estudiantes, padres de familia, la comunidad y otras instituciones con y entre sí, con el objetivo de crear estrategias para crear nuevas formas de aprendizaje en la institución y entre instituciones.

En la institución y su distrito, parte de la idea que así como un docente es afectado por la cultura de su institución, así la institución es afectada por la cultura que prevalece en su distrito. Por lo que es el distrito que puede facilitar con su rol regulador para que el cambio y el aprendizaje se dé.

Finalmente, en la institución y el sistema, el rol de los líderes del sistema es clave para crear las redes de aprendizaje deseables en el ambiente educativo, apoyado en el pensamiento sistémico y en la consciencia del impacto de sus acciones.

El modelo de aprendizaje organizacional (DiBella y Nevis, 1998) está integrado por tres etapas:

Etapa 1. La adquisición del conocimiento, en la cual la organización desarrolla o crea habilidades, ideas, relaciones.

Etapa 2. Compartir conocimiento, donde la organización difunde lo que ha aprendido.

Etapa 3. Uso del conocimiento, en donde se integra el aprendizaje, está disponible y puede ser generalizado a nuevas situaciones.

Estos autores sostienen que el aprendizaje organizacional permite a la organización superar las limitaciones que tiene en cuanto a la efectividad en su desempeño, y ser algo más de lo que ya es; es el aspecto de la mejora continua apoyado en el aprendizaje de la organización. Estos cambios pueden surgir por dos causas: una por la conciencia de los administradores o como resultado de procesos internos, y la otra es por “adaptaciones intencionales o no hacia el medio ambiente” (DiBella y Nevis, 1998,p.7).

En este capítulo se mostró la necesidad de las organizaciones por definir estrategias, lo que son, los tipos de estrategia y sus procesos de formulación. Se analizó los modelos de formulación y los que aplican más las instituciones educativas, y así mismo se ha revisado qué son las organizaciones desde el punto de vista del aprendizaje organizacional, qué es el aprendizaje organizacional, la relación que puede guardar con la formulación de estrategias, y tres distintos modelos de aprendizaje organizacional. Sin embargo, aún no queda claro cómo surgen las estrategias emergentes, el proceso y los factores que inciden en su formulación. Por lo que se ha encontrado en la literatura se intuye que el aprendizaje organizacional, en una institución de educación superior por su naturaleza y su contexto, es un factor clave para el diseño de estrategias emergentes. Pero necesita estudiarse empíricamente.

En el siguiente capítulo se aborda la metodología a desarrollar para responder al problema de investigación, así como los instrumentos y los resultados de una aplicación piloto que se realizó.

Capítulo 3 Método de investigación

En este capítulo se expone la investigación que se realizó, la cual se basa en un estudio de casos múltiples (Yin, 2003), mediante el cual se busca encontrar evidencias que permiten encontrar patrones o coincidencias en lo que a formulación de estrategias emergentes se refiere. El proceso de investigación se fundamenta en el marco teórico (capítulo anterior) como referencia, y en la aplicación de un piloto que permitió evaluar los instrumentos de recolección de datos que se utilizarán para los casos; como resultado de la aplicación del piloto se generarán adecuaciones en el caso que se requiera.

Método de Investigación

El proceso de investigación se basa en el estudio múltiple de casos, donde se profundiza en dos o más casos para ver qué son y qué hacen los elementos bajo estudio (Stake, 1998), con el fin de realizar una interpretación fundamentada en la recolección de datos mediante el uso de diversos instrumentos. Yin (2003, p. 13) define el estudio de caso como “una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son evidentes”. El estudio de casos busca responder preguntas de investigación relacionadas con el cómo y el por qué, lo cual no requiere de un control de eventos, sino de la recolección de datos en la situación real. Y dado que la pregunta que la investigación buscar responder es la que determina la arquitectura, estrategia y táctica de la investigación (Bryar, 1999), se utiliza el estudio de casos múltiples, para contrastar lo que ocurre en distintas unidades

organizacionales de una misma institución de educación superior y responder la pregunta de cómo se formulan las estrategias emergentes.

Se seleccionó el estudio de caso porque permite contribuir “al conocimiento individual, grupal, organizacional, social y político relacionado con el fenómeno bajo estudio” (Yin, 2003,p.1). Además, le da posibilidad al investigador de entender un fenómeno social complejo, como lo es en este caso la formulación de estrategias emergentes. Se sabe que las instituciones educativas definen sus estrategias deliberadas en base a diferentes modelos de formulación. Estas estrategias se despliegan en sus niveles y áreas. Sin embargo, con el tiempo y otros factores, como el aprendizaje que se genera derivado de dicha implementación surgen nuevas estrategias, que se conocen como estrategias emergentes, sin embargo no se sabe el cómo y por qué emergen. El estudio de caso múltiple permite integrar en forma holística las características y factores que dan significado a los eventos de la vida real en los procesos relacionados con el tema de investigación (Yin, 2003).

Una investigación en base al estudio de casos múltiple provee una profunda descripción de varios casos en particular utilizando distintos métodos cualitativos o cuantitativos (Bryar, 1999). En esta investigación el estudio de casos permite comparar y contrastar tres casos en un contexto muy similar utilizando métodos como las entrevistas a profundidad, la revisión de documentos relevantes al proceso y la observación.

Los criterios que se consideraron en la selección del caso son:

- Una institución de educación superior.

- Es un estudio de casos múltiple, por lo que se seleccionaron tres áreas académicas, las cuales atienden programas de profesional (mismo nivel educativo) distintos.
- Estas áreas están integradas por el proceso de planeación de la institución, y participan en él.
- Cuentan con unidades integradas por equipo de profesores dedicados a la docencia (se excluyen otro tipo de actividades como investigación y educación continua para efectos del estudio).
- La investigación considera involucrar informantes de distintos niveles de las unidades: profesores, directores de departamento y de división.

Las etapas que se contemplan en esta investigación de estudio de casos múltiple son (ver Figura 4):

1. Preparación preliminar.
2. Aplicación de instrumentos.
3. Análisis, interpretación y validación de los datos.
4. Generación de conclusiones del caso.

En la primera etapa se tiene como objetivo planificar la intervención a realizar en la institución de educación superior seleccionada dados los criterios anteriormente establecido. Esta planificación consta de la definición y diseño de los instrumentos de recolección de información, aprobación de la dirección responsable del proceso a investigar en la institución, la aplicación del piloto para

uno de los instrumentos, ajustes al instrumento derivado de la aplicación, y la selección de las áreas donde se realizará la intervención.

El objetivo de la segunda etapa es la recolección de información relevante a la pregunta de investigación mediante la aplicación de los instrumentos determinados en la etapa anterior. Las actividades a realizar son la selección de los informantes claves entre los grupos de interés involucrados en el proceso de planeación estratégica desde su formulación hasta su implementación y evaluación, y aplicación de los instrumentos determinados en esta investigación (entrevista exploratoria, entrevista a profundidad, revisión de documentos, y observación de las sesiones de trabajo del área).

La integración, análisis e interpretación de los datos, que es la tercera etapa, tiene como objetivo la descripción e interpretación de lo que sucede en las áreas seleccionadas de la institución de educación superior en el proceso estudiado, integrando los datos obtenidos de las distintas fuentes (tanto de los grupos de interés como de los instrumentos de recolección) para validarlos a través de la triangulación de fuentes de datos, en donde “se observa si el fenómeno sigue siendo el mismo en otros momentos, espacios o cuando interactúan distintas personas”(Stake, 1998,p.98).

Finalmente, la generación de conclusiones ayuda a establecer la relación entre lo que se encuentra a través de la indagación versus lo que se encuentra detallado en la literatura, para establecer una conclusión del caso particular que pueda ayudar en la comprensión de la relación entre la formulación de estrategias emergentes y el aprendizaje organizacional.

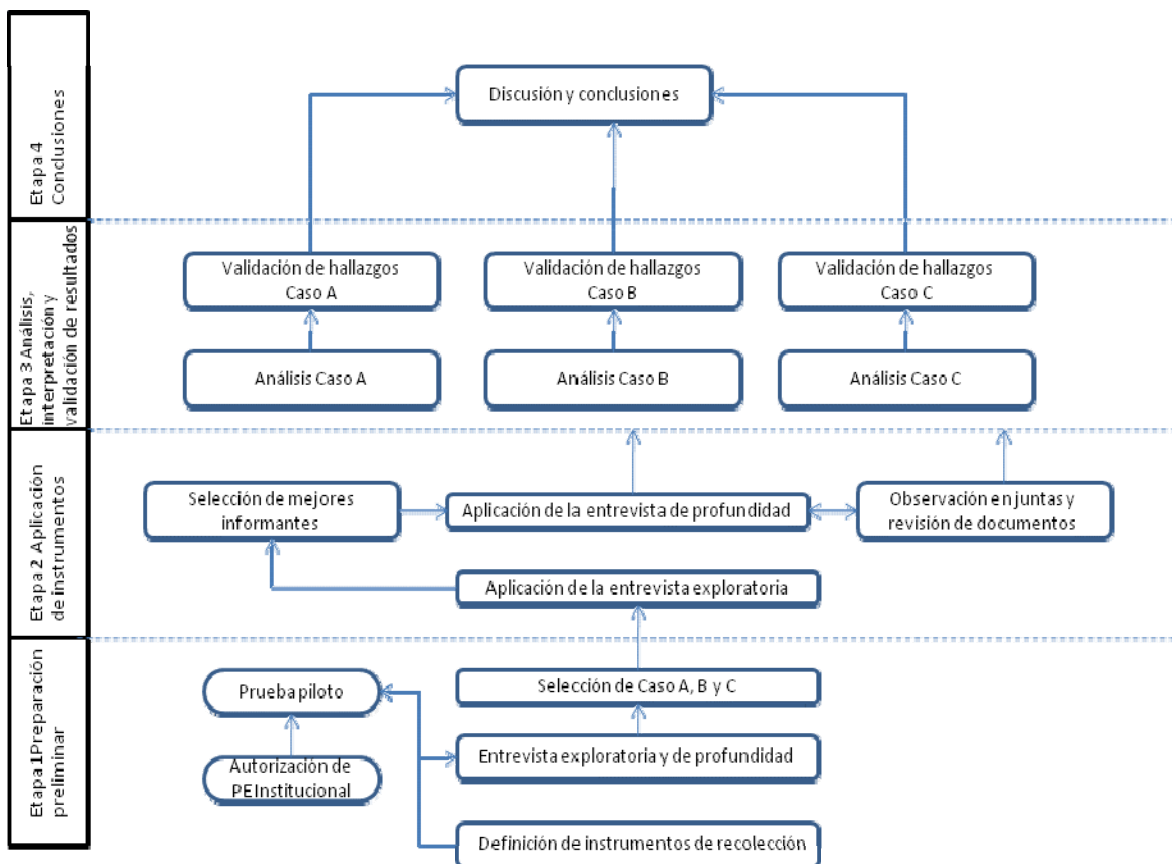


Figura 4. Representación gráfica de la metodología para la realización de la investigación

Previo a la explicación a detalle de cada etapa de la investigación es conveniente tener presente que se busca responder la pregunta:

¿Cómo es el proceso de formulación de estrategias emergentes en áreas académicas distintas de una misma institución de educación superior?

Es importante que el proceso de indagación se fundamente en lo planteado en las referencias teóricas mostradas en el capítulo anterior, y es partiendo de ahí que se diseñan los instrumentos a aplicar.

Uno de los objetivos específicos de la investigación que se desea conocer, es **¿cómo es el proceso de formulación de estrategias, en términos**

de los modelos encontrados en la literatura? Es decir, se busca con esta investigación, comprender el tipo de modelos de formulación de estrategias que se está aplicando en este caso particular, si analítico estructurado (Mintzberg et al, 2003; Mintzberg et al, 1997; Andrews, 1981; Porter, 1996; Pearce & Robinson; 2005; Hax & Majluf, 1996), de aprendizaje (Mintzberg y Westley, 1989; Mintzberg et al, 2003; Pawlowsky, 2001; Gavetti & Rivkin, 2005; Gherardi & Nicolini, 2001; Johnson et al, 2006; Simmons, 2006) o de interacción (Gherardi & Nicolini, 2001; Mintzberg et al, 2003; Johnson et al, 2006; Czarniawska, 2001).

Un objetivo específico mas a **investigar es quiénes son los actores en el proceso de formulación**, dado que en los modelos encontrados en la literatura, la participación es desde solamente el líder de la organización (modelo analítico estructurado), un proceso consultivo para considerar las opiniones de los demás miembros (modelo analítico estructurado, modelo de aprendizaje- en un nivel preliminar) , hasta la participación activa de los grupos de interés de la institución (modelo de aprendizaje o modelo de internación) (Mintzberg et al, 2003).

Otro objetivo específico que se busca con esta investigación es **conocer las prioridades del área, su seguimiento y evaluación, y el por qué de estas prioridades**; esto con el fin de contrastar las estrategias definidas en su proceso de planeación versus lo que se implementó y dio seguimiento en operación académica diaria (Mintzberg et al; 2003; Niven, 2002; Kaplan y Norton, 2001; Noble, 1999). Igualmente, al buscar el por qué de las prioridades, permite conocer los factores que se consideran han incidido en la prioridad de lo que se está dando

seguimiento (y establecer la relación con la estrategia que surja derivado de esta priorización).

Derivado de estos objetivos particulares, se considera relevante cubrir los siguientes temas planteados en forma de preguntas:

1. Estrategias actuales de la organización (derivadas de un proceso formal).
¿Cómo se definieron? ¿quién participó? ¿qué seguimiento se les da?
2. De las estrategias definidas, conocer los programas y proyectos, así como recursos asignados (financieros, personal). ¿Cómo se despliegan las estrategias? ¿quién participa?
3. Resultados obtenidos de los programas y proyectos (positivos, negativos, sin avance). ¿Qué sucede con los proyectos con resultados positivos?
¿Qué sucede con los proyectos con resultados negativos y con los que no se avanza?
4. Proyectos no llevados a operación (pendientes, cancelados), proyectos en operación. ¿Razones por las que no son llevados a operación? ¿Qué sucede con los proyectos que no son llevados a operación?
5. Proyectos surgidos no de un proceso de planeación (posterior al proceso).
¿Cuáles son, responsables, recursos asignados?
6. Fuente de cada proyecto (¿de dónde surge, cómo se propuso? ¿quién los propuso?)
7. Investigar proceso y factores que influenciaron a surgimiento de los proyectos.
8. Resultados obtenidos de los proyectos (emergentes).
9. ¿Qué sucede con los proyectos emergentes en las sesiones de

seguimiento y de planeación?

A continuación se explica las etapas principales de la investigación: la preparación preliminar, la aplicación de los instrumentos e integración, análisis e interpretación de los datos.

Etapas 1 Preparación Preliminar

Como se mencionó anteriormente, esta etapa lo que pretende es planificar el proceso de intervención en la institución de educación superior. La definición y/o diseño de los instrumentos de investigación es una de las actividades de esta primera etapa, en conjunto con la aplicación de un piloto con el fin de probar los instrumentos diseñados. Los instrumentos que se utilizaron son:

A. Entrevista: según King (1995), existen varios tipos de entrevista: la exploratoria, la de profundidad, la estructurada y la no estructurada, y generaliza el concepto al definir las entrevistas de la investigación cualitativa, cuyo objetivo es “obtener descripciones del mundo real del entrevistado con respecto a su interpretación o significado de los fenómenos descritos” (Kvale, citado por King, 1995, p. 14).

Para obtener una descripción lo más completa posible del proceso de formulación de estrategias emergentes en el área en la que labora el entrevistado, con el significado que le brinde el entrevistado, se utiliza dos tipos de entrevista:

1) La entrevista exploratoria, la cual tiene como objetivo detectar los mejores informantes para aplicar el siguiente instrumento, la entrevista a profundidad.

Mediante la aplicación del piloto se detectó que no todos los participantes tienen la misma disponibilidad, facilidad o experiencia para proporcionar los datos que se

requieren para responder a la pregunta de investigación. En el anexo 1 se muestra la entrevista exploratoria que se utilizó como filtro para la selección de informantes claves en la siguiente etapa de la investigación. Y 2) la entrevista a profundidad, con la cual se busca obtener datos derivados de un diálogo entre el investigador y el informante, para obtener información sobre su experiencia en la formulación de estrategias emergentes. Una herramienta que se utilizó para esta investigación (y para el piloto) es una grabadora de voz digital para su posterior documentación en archivos de texto. En la entrevista se definen temas clave derivados de la pregunta de investigación, así como posibles preguntas detonadoras para los temas definidos. Esto no implica que se utilizaron las mismas preguntas para la entrevista. Como menciona Stake (1998, p.63) “raras veces el estudio de casos cualitativo utiliza una encuesta con idénticas preguntas para todos los encuestados, por el contrario se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas...”.

B. Observación: en este instrumento el investigador utiliza sus percepciones de lo que sucede en la realidad. Waddington (1995, pp.107) afirma que “cuando la preocupación del investigador es la experiencia de las personas, saber lo que piensan, sienten y actúan, la forma más simple, confiable y completa de obtener esa información es compartiendo su experiencia”, por lo que la observación se aplicará en sesiones de las áreas, implicadas con la planeación, seguimiento y evaluación de proyectos o estrategias. El rol que juega el observador es de observación completa (Waddington, 1995), en donde se está presencialmente pero sin participación alguna. Entre las recomendaciones de estos autores, es que el investigador se permita un breve período para aclimatarse

en la reunión (sin tomar nota), y posteriormente iniciar con la documentación de lo que observa en el momento que suceden los eventos y posteriores a ellos. Entre lo que se puede considerar como descripción conveniente son las personas, los eventos y las conversaciones que surjan (Stake, 1998).

C. Revisión y análisis de documentos: su uso como instrumentos de investigación permite acceder a una fuente rica en ideas con respecto a interpretaciones organizacionales de los empleados de los distintos niveles (Forster, 1995), y además tiene como finalidad ser “otro medio más de triangulación de datos” (p. 148). Los documentos a solicitar son minutas y documentación generada de las reuniones y de los proyectos mismos del área.

Una vez diseñados los instrumentos de recolección, y previo a la aplicación del piloto, se buscó una entrevista con el director de planeación estratégica de la institución. En esta entrevista, se concluyó que se cuenta con el apoyo y aprobación de la dirección de Planeación Estratégica, y que existe un interés sobre los hallazgos durante y al final de la investigación. Así mismo, se informó de la aplicación del piloto para probar el instrumento de la entrevista a profundidad.

A continuación se describe cómo se llevó a cabo la aplicación del piloto de la investigación.

El principal instrumento que se piloteó para esta investigación fue la entrevista, la cual se utiliza para obtener visiones múltiples del caso (Stake, 1998) y el objetivo fue asegurar que la información que se obtenía de ella era la esperada para la investigación. Se debe contar con una guía para asegurar que se obtengan los datos sobre el tema a investigar. Se buscó aplicar la entrevista a

profundidad de los distintos tipos de entrevista que existe como son la entrevista estructurada, no estructurada, de profundidad, focalizada y enfocada. El objetivo de la entrevista a profundidad fue realizar una inmersión de la experiencia del entrevistado sobre el tema a indagar, como Seidman (1998, p. 3) sugiere “el propósito de la entrevista a profundidad no es obtener respuestas a preguntas, ni probar hipótesis, y no es evaluar”, por lo que fue entender la experiencia de otras personas y lo que significa para ellas el vivir dicha experiencia, y continúa sugiriendo el mismo autor que la mejor forma de considerar las abstracciones sociales como las que se presentan en instituciones educativas (como lo es la experiencia en los procesos de formulación de estrategias) es a través de la experiencia de las personas que viven y trabajan..

Contexto de la aplicación del piloto.

La prueba piloto se aplicó en una institución de educación superior que de carácter privado, y está integrada por divisiones académicas de nivel profesional de distintas naturalezas: ingeniería y arquitectura, administración, humanidades y ciencias sociales, ciencias de la salud. Para efectos de la aplicación de la investigación piloto, se seleccionaron dos divisiones académicas de naturaleza distinta, del mismo nivel profesional, así como con la misma estructura.

La institución de educación superior que fue seleccionada para el piloto será la misma en donde se realizará el estudio propuesta, pero en unidades distintas a las que se estudiaron en el piloto, para replicar lo más posible las mismas condiciones que se darán en el estudio.

Participantes en el piloto.

Los participantes que se consideraron para el piloto se definió por su perfil: profesores y directores de departamento. El perfil de los informantes clave se compuso de la siguiente manera:

Unidad Organizacional	Profesores	Directores
Unidad: División de Tecnologías de Información y Electrónica Departamento: Sistemas de información	2 profesores (mujeres con planta)	1 Director (mujer)
Unidad: División de Humanidades y Ciencias Sociales Departamento. Comunicación y Periodismo.	2 profesores (mujeres con planta)	1 Director (hombre)

Instrumento a probar en el piloto.

Se realizó una entrevista a profundidad con cada uno de los seis profesores y directores, en distintos días y horarios seleccionados por los mismos participantes. La duración de la entrevista fue de aproximadamente 30 minutos en promedio, y se utilizó una grabadora digital para documentar la experiencia del participante en el estudio. Se transfieren los archivos de voz digital a la computadora para desde ahí escuchar la grabación para su transcripción en un procesador de texto, en el anexo 4 se encuentra un ejemplo de las transcripciones exactas de las mismas.

De los resultados de la aplicación se muestran cambios en los instrumentos derivados del piloto, al proceso de entrevista, y a características de los entrevistados:

1. Cambios al instrumento de entrevista a profundidad.

- Se agregó a la guía de la entrevista una aclaración que indica que el proceso de formulación de estrategias sobre el que se investiga es en su área de trabajo (departamento académico). Ya que una característica común de los docentes al momento de solicitar la entrevista es que consistentemente aclararon que ellos no participaban en la planeación estratégica de la institución, considerando que no pudieran aportar mucha información sobre el proceso.
- Para profundizar más en la entrevista y de acuerdo a la experiencia que se tuvo en el piloto, se consideró conveniente agregar a las preguntas el impacto que considera el informante que haya en el área por la estrategia lograda y el impacto de la estrategia en los alumnos.

2. Cambios al proceso de la entrevista.

- De la primera entrevista que se aplicó a una profesora, se obtuvo una recomendación de una breve introducción al informante de los objetivos del estudio para facilitar la comprensión del mismo y cómo su participación es importante en la misma.
- Otro hallazgo relevante es que no todos los informantes brindan información pertinente a la investigación o el mismo grado de profundización, así que se consideró integrar a la metodología de investigación, una entrevista previa focalizada (descrita anteriormente) para detectar los mejores informantes para el proceso, y a ellos realizar la entrevista a profundidad.

Áreas seleccionadas para la investigación.

A continuación se describe la institución de educación superior donde se realizó el estudio múltiple de casos, y posteriormente se describe cada una de las áreas seleccionadas como caso independiente de este estudio.

La institución de educación superior fundada en 1943 por un grupo de empresarios que buscaba cubrir la demanda de personal profesionista especializado para las empresas que existían en esos momentos en el Norte del país. Actualmente, lo que inicia como una universidad es un sistema multicampus con presencia en 33 campus desplegados a lo largo de la República Mexicana, con 37 carreras profesionales a ofrecer, además de 53 programas de maestría y 10 programas de doctorado. Es una institución de carácter privado sin fines de lucro, fundada por un grupo de empresarios con el fin de desarrollar profesionistas capaces de responder a las necesidades de las empresas de la región del norte de México y del país en general. Entre sus características principales está el contar con una planta de profesores de tiempo completo con especialidad en el tema que imparte, fundamentado en sus estudios especializados (a nivel de postgrado) así como en el desarrollo de habilidades docentes que impacten en un proceso de enseñanzas-aprendizaje centrado en el aprendizaje del alumno.

Cuenta con un proceso de planeación estratégica formal, el cual es apoyado por asociaciones civiles, integradas por un numeroso grupo de destacados líderes de todo el país comprometido con la calidad de la educación superior. Cada año, los consejeros de estas asociaciones civiles se reúnen para

establecer las metas que deben orientar las grandes decisiones, dirigidas a que la institución cumpla con su objetivo de convertirse en motor de desarrollo de las comunidades y del país.

Para efectos de esta investigación se seleccionó uno de los Campus cuya estructura organizacional estaba compuesta por divisiones académicas y direcciones de apoyo. Se delimitó a divisiones académicas seleccionando tres unidades, con las mismas estructuras organizacionales y alineadas al proceso de planeación institucional.

Proceso de planeación institucional.

Como parte de sus esfuerzos formales a nivel Sistema, se ha institucionalizado un proceso de planeación estratégico desde la definición de la misión hasta el despliegue de programas y proyectos. En 1985 inició con una definición formal de misión a través de un proceso de consulta con comités interinstitucionales. A partir de esta fecha, se define como parte del proceso formal de planeación que cada 10 años se redefina la misión y visión institucional. Dicho proceso se ha ido modificando conforme el aprendizaje del mismo, un ejemplo es el cambio en el proceso en la revisión de 1995, al ser un proceso más participativo al involucrar distintos grupos de interés como alumnos, graduados, empleadores, consejeros, profesores, directivos y administrativos. El resultado fue la misión del 2005 y 5 estrategias deliberadas, dicho resultado se ajusta anualmente con revisiones semestrales.

El proceso de planeación estratégica de la institución inicia de la definición de sus estrategias apoyado en el análisis interno y externo, así como en su misión. Para cada estrategia plantea proyectos prioritarios y líderes responsables a realizar por período académico. Posteriormente, cada campus retoma los resultados de la planeación de largo plazo y desarrolla, si considera pertinente con un análisis, alguna nueva estrategia.

El proceso de planeación estratégica de la institución de educación superior, donde se realiza el estudio múltiple de casos, consta de tres fases:

- | | |
|---|-----|
| 1. | Pro |
| ceso de planeación anual. | |
| 2. | Pro |
| ceso de seguimiento (del despliegue de la planeación). | |
| 3. | Pro |
| ceso de evaluación al finalizar cada período académico. | |

En la planeación anual se considera para el análisis que permite definir sus estrategias, programas y proyectos la siguiente información:

- | | |
|---|----|
| ➤ | Un |
| proceso de reflexión a la luz de la misión, en este caso 2015 | |
| ➤ | La |
| s estrategias y programas institucionales definidos en la planeación del Sistema. | |
| ➤ | La |
| visión definida por la institución (donde se realiza el caso) | |

- La
s fortalezas y áreas de oportunidad así como los cambios
significativos en el entorno identificando amenazas y
oportunidades.
- Lo
s resultados de procesos de análisis referenciales y de
certificaciones.
- Lo
s resultados del sistema de indicadores institucionales.

De dicha planeación anual se definen programas y proyectos que son considerados como información relevante en los procesos de planeación divisional.

El despliegue de la planeación se lleva a cabo cuando cada división y dirección realiza su proceso de planeación, cada uno con sus propias características y procesos (como se verá en el análisis de cada caso). Los avances de los programas y proyectos son revisados por medio de indicadores cualitativos y cuantitativos durante el semestre en las reuniones semanales del equipo directivo.

Finalmente, la evaluación es al finalizar cada período académico, y es donde cada unidad muestra los logros, y desaciertos, así como los resultados del sistema de indicadores institucional. El resultado de esta sesión es considerado como información relevante en el proceso de planeación del siguiente período.

Casos de estudio.

La institución bajo estudio ofrece programas de estudio de carreras profesionales y de postgrado teniendo como objetivo el transmitir una educación integral que le permita al alumno desarrollarse como profesional y, a la vez, tener un crecimiento personal que le ayudará a enfrentar los retos que en el futuro encontrará en el país y en la sociedad donde se desenvuelva. Estos programas están distribuidos en cinco divisiones académicas, de las cuales para efectos del estudio se seleccionaron tres, estas áreas se les llamará de aquí en adelante en el documento: División A, División B y División C. A continuación se muestra una descripción de cada una.

La División A (al momento de la investigación) cuenta con cinco áreas: una que ofrece 2 carreras profesionales, una más con una carrera profesional, otra con 3 carreras profesionales, un área con 4 carreras profesionales), y una última área con 4 carreras profesionales. Además, cuenta con un área de postgrado, que ofrece un doctorado, y 8 maestrías en las distintas especialidades. Para efectos de esta investigación, igualmente se considera las áreas involucradas con las carreras profesionales. El número de profesores que se encuentran en cada área por departamento están expuestos en la Tabla 1.

Tabla 1

Profesores por departamento y área en la División A

Departamento	Número de Profesores de planta y media planta
Departamento A-1	13
Departamento A-2	11
Departamento A-3	9
Departamento A-4	8
Departamento A-5	23
Departamento A-6	15
Departamento A-7	9
Departamento A-8	7
Departamento A-9	6
Departamento A-10	12

La División B, fundada en 1997 a partir de una reestructuración de la universidad, (al momento de la investigación) alberga 6 carreras profesionales que son atendidas por 5 departamentos académicos, así como 7 programas de maestría y un doctorado. El número de profesores que se encuentran en cada área por departamento están expuestos en la Tabla 2.

Tabla 2

Profesores por departamento y área en la División B

Departamento	Número de Profesores de planta y media planta
Departamento B-1	21
Departamento B-2	16
Departamento B-3	11
Departamento B-4	41
Departamento B-5	9

La División C fue fundada hace 28 años, su estructura está conformada por dos áreas: una atiende alumnos de profesional y la otra de postgrado. Al momento de la investigación ofrece 4 carreras profesionales. Además, cuenta con 13 especialidades, y un postgrado. Para la investigación se selecciona los departamentos que atienden las carreras profesionales, conformado por 4 departamentos académicos:

Departamento C-1, cuenta con 9 profesores de tiempo parcial, un profesor de medio tiempo, y cuatro profesores de tiempo completo

Departamento C-2, cuenta con 17 profesores de tiempo parcial, 9 profesores de medio tiempo, y 5 profesores de tiempo completo.

Departamento C-3, cuenta con 18 profesores de tiempo parcial, 5 profesores de medio tiempo y 5 profesores de tiempo completo.

Departamento C-4, cuenta con 1 director de departamento por ser una unidad nueva.

Etapas 2 Aplicación de Instrumentos

Para iniciar con esta fase, se concertó una reunión con cada director de las divisiones seleccionadas para solicitarles su permiso de desarrollo del estudio en los distintos departamentos que atienden a las carreras profesionales. Se cuenta con la aprobación de los tres directores de división para realizar la investigación.

La aplicación de los instrumentos se dividió en tres fases:

Aplicación de la entrevista exploratoria.

Esta primera fase se presenta como parte de la propuesta, y se le llamó entrevista exploratoria (ver anexo 1). Tuvo como objetivo identificar a los mejores informantes del proceso de definición de estrategias del área. Se aplicó a 50 profesores en total de las tres divisiones contemplados para el estudio. Estos profesores se seleccionaron al azar, en sus oficinas durante el período de receso académico. Los informantes que se seleccionaron constan de las siguientes características:

- Dispuestos a colaborar y con facilidad para expresarse. Esta característica se observó cuando al aplicar la entrevista exploratoria el informante no solo contesta la respuesta numérica de la pregunta sino que expresa además su razón para dicha evaluación. Es decir, brindó información más allá de la solicitada.
- Con experiencia como participante en los procesos de planeación de su área. Esta característica se observó al estar presente en por lo menos un ciclo de planeación-evaluación (mínimo dos semestres de estancia en la unidad).

Derivado de la entrevista exploratoria se seleccionaron informantes según las características establecidas. Para su análisis se realizó una matriz por División-Departamento (ver Tabla 3), con ella se detectó a los profesores más involucrados con la planeación y generación de proyectos, y las características de

acuerdo a lo que se desea del informante. En el anexo 8 se muestra parcialmente la matriz con datos reales.

Tabla 3

Análisis de entrevista exploratoria

Profesor	Puesto	Antigüedad en el puesto	Género (femenino, masculino)	Proceso	Rol (documentador, participante, facilitador, observador)	Proyectos propuestos (Si/No)
Profesor X						
Profesor Y						

A continuación se muestran las cantidades máximas y mínimas deseables para la investigación por tipo de informante que se aplicó para cada división (ver Tabla 4):

Tabla 4

Cantidades mínimas y máximas de informantes por división

Tipo informante	Cantidad mínima a entrevistar por división	Cantidad máxima a entrevistar por división
Director de área	1	1
Director de departamento	2	3
Profesores	5	7

Aplicación de la entrevista a profundidad.

Una vez seleccionados los informantes a partir de los resultados de la entrevista exploratoria, se sigue el siguiente proceso: (a) Envío de un mail solicitando al profesor/director una cita en el horario de mayor disponibilidad del mismo, indicando que se ocupará una hora de tiempo para la entrevista y verificando que el entrevistado esté de acuerdo en ser grabado en audio. (b) Acuerdo y confirmación de cita). (c) Entrevista con el profesor/director seleccionado. (d) Transcripción de la entrevista. (e) Revisión de la entrevista con el entrevistado. La entrevista a profundidad con sus tópicos a revisar con los informantes se encuentra en el anexo 2.

Observaciones de juntas de planeación y/o evaluación de las áreas.

En los acuerdos con los directores se contó con la posibilidad de participar en alguna (s) reuniones en donde se realice una planeación, se de seguimiento o evaluación de los proyectos.

El rol del investigador es de observador de la sesión considerando en su documentación y análisis de la(s) sesiones(s) los siguientes aspectos:

- Observación sobre cómo se desenvuelve la reunión.
- Observación sobre el desenvolvimiento de cada participante.

Dada la naturaleza propia de cada caso (división A, B, y C), se participa en las reuniones que se desarrollan al momento de la investigación.

En el caso de la división A se participa en dos sesiones de naturaleza

distinta:

- una sesión de planeación para solucionar áreas de oportunidad detectadas en procesos de evaluación (por acreditaciones). La participación de esta sesión es principalmente de docentes, facilitada por los directores de las unidades involucradas.
- En la segunda sesión es de naturaleza informativa donde se comunican los aciertos y desaciertos del período anterior, y las prioridades para el siguiente período. En esta sesión participan el director de la división A ante los profesores y directores que componen dicha unidad.

En el caso de la división B, no se presentan juntas de las unidades en la época de investigación, y dado el proceso de planeación que se lleva a cabo en esta división, siendo de naturaleza inversa (descrito en el capítulo 4 de este documento), parte de las propuestas documentadas de los profesores, el énfasis es en el análisis de documentos proporcionados para la investigación. Aún así, se da al inicio del semestre una sesión de naturaleza informativa-administrativa para los profesores tanto de planta como para los profesores de tiempo parcial.

En el caso de la división C, se participa en dos reuniones durante la investigación:

- Una reunión de carácter informativo, en donde participan los profesores de planta y los profesores de tiempo parcial. Es interesante comentar que en dicha sesión al finalizar, se generaron de manera informal equipos de diálogo para planeación de inicio de

período académico, donde surgieron acuerdos y acciones.

- Una reunión de planeación, donde participan un director y sus profesores, que combina el carácter informativo y de planeación de inicio de semestre.

Análisis de documentos.

Finalmente, en los instrumentos de investigación se considera revisar documentos relevantes al registro de las juntas departamentales y divisionales ya sea de planeación, seguimiento y/o evaluación: como agendas de las reuniones, minutas/ actas, documentación de proyectos. El objetivo de esta revisión es validar lo observado en las reuniones, y así como validar la información obtenida de las entrevistas con los informantes.

En el caso de la División A, se revisaron:

- Documento de la planeación estratégica de la división.
- Minutas de juntas departamentales (de seguimiento durante el período académico y de la planeación en la que se participó).

En el caso de la División B, se observaron documentos cuyo contenido era:

- Planeación personal de varios profesores apoyados en la matriz del Balanced Scorecard (BSC) (ver capítulo 4 sección Caso 2 División B).

- Planeación departamental integrada de los BSC de cada profesor que pertenece al departamento.
- Planeación estratégica de un departamento.

En el caso de la División C, se revisó:

- Documentación de la planeación del área apoyado en el BSC.
- Documentación de proyectos realizado por directores de departamento.
- Documentación de la planeación de departamentos así como su estructura y forma de trabajo.

Etapas 3 Análisis, Interpretación y Validación de los Datos

En esta sección se describe cómo se considera el análisis de la información obtenida en cada uno de los instrumentos: entrevistas (exploratoria y de profundidad, observación, revisión de documentos).

Para la entrevista a profundidad a profesores se considera utilizar una plantilla (King, 1995), la cual se obtiene de un análisis de la información que se obtenga de las entrevistas, para detectar patrones relacionados con la pregunta de investigación, y posteriormente observar las frecuencias con las que se encuentre dichos patrones en el total de entrevistas. Se busca por tipo de división definir el proceso de formulación identificando tres elementos: Las fuentes de donde se originan acciones emergentes, los procesos de formulación y los resultados de dichos procesos.

Finalmente, la revisión de documentos pertinentes a la planeación, seguimiento y/o evaluación de proyectos permite validar los patrones identificados en las entrevistas y en la observación de sesiones, lo que se conoce como triangulación. Estos elementos al igual que la revisión de los resultados (ver formato de revisión por división anexos 5, 6 y 7) mediante entrevistas con dos informantes por división permite validar los hallazgos establecidos en los siguientes capítulos , incluyendo la contrastación de lo encontrado en la literatura(Stake, 2005)

La metodología termina con la Etapa 4 Generación de conclusiones de los casos múltiples a través del análisis de los datos obtenidos de cada instrumento, se muestran resultados y análisis por caso, y en el último análisis los patrones de semejanzas y diferencias identificados entre los tres.

En el siguiente capítulo se muestra los resultados encontrados por división y su discusión en contraste con lo encontrado en la literatura por división.

Capítulo 4 Análisis de casos

La investigación busca responder cómo es el proceso de generación de estrategias emergentes en tres áreas distintas de una misma institución de educación superior, en donde cada caso analizado tiene sus propias características, fuentes y resultados. Como parte del proceso de análisis, se procedió a realizar las entrevistas exploratorias para identificar a los mejores informantes por división académica, posteriormente se realizaron entrevistas a profundidad, y con ello, se identificaron acciones que emergen fuera del proceso de planeación formal. En este capítulo se encuentra el análisis de los tres casos.

Caso 1 División A

Entre los participantes entrevistados se contó con cinco profesores y seis directores de la unidad académica A, el perfil de los entrevistados se observan en la tabla 5. El proceso mediante el cual se dio su participación fue, solicitando la autorización del director de la división A, realizando entrevistas exploratorias al azar a profesores y directores (anexo 1) y seleccionando los mejores informantes según su disponibilidad, conocimiento de su área y proceso de planeación, así como su facilidad para compartir su experiencia. La reunión con los entrevistados fue concertada de forma telefónica y vía correo electrónico. Como resultado del análisis se identificaron fuentes, procesos y resultados según los casos surgidos en las entrevistas, por lo que se procedió a validar con por lo menos dos informantes de la unidad (anexo 5).

Tabla 5

Perfil de los informantes de la división A

Género		Puesto	Credenciales	Antigüedad promedio
2 Mujeres	3 Hombre	Profesor de planta	2 con 2 maestrías	36 semestres
	6 Hombres	Director	3 con doctorado 6 con doctorado	44 semestres

En este capítulo se mostrarán los resultados del caso de la división A contrastados con el análisis de literatura mostrado anteriormente: se expondrá primero el contexto de la planeación formal de la división A, en seguida se describirá el proceso de formulación emergente, sus fuentes y resultados encontrados.

Contexto: Proceso de planeación de la división A.

Toda organización para sobrevivir y responder a las demandas del entorno tiene la necesidad de desarrollar posturas estratégicas que consideren las unidades organizacionales que la conforma (Ackoff, 1995; Mintzberg et al, 1997; Rodríguez, 2005; Rowley et al, 1997). La institución de educación superior que forma parte de la investigación no está exenta a ella, y cuenta con un proceso de planeación institucional cuyo planeación de largo plazo se realiza cada diez años, con planeaciones anuales y revisiones semestrales. La división A, integrada a la planeación institucional, utiliza a las directrices generales como referencia y define sus propias metas. Además, ha realizado un proceso de planeación de largo plazo al definir su visión como división académica a la luz de la visión de la institución. El despliegue de dicha planeación en las distintas unidades organizacionales que la integra no está claramente definido, dado que un director afirma que

tú tienes unas estrategias deliberadas, hay un cambio organizacional que responde a unas estrategias de nivel superior que también son deliberadas y que traen como consecuencia todo el trabajo de tiempo de horas hombre que le dedicamos y que definimos un rumbo, entonces la lección que yo tuve es que uno tiene que estar listo para los encontrados, hay dos partes de la planeación, hay

una que dice tratar de prepararte para la parte cierta del cambio y la parte incierta del cambio, que es la más grandota.

Por otro lado, el proceso de planeación institucional se considera fuera del tiempo académico, debido a que un director menciona

esa es la razón por la que muchas veces da una sensación de los profesores de que no hay un orden, ... no es muy claro para los profesores.

Esto dificulta el diseño y la práctica del proceso de planeación formal por una falta de visión del todo durante el proceso, como lo indica Mintzberg (1994) y Johnson et al (2006).

Como parte de su proceso de planeación divisional definieron “ 4 áreas y desplegamos en cada área proyectos estratégicos”, y se comunicaron a los departamentos, con seguimiento de indicadores. Sin embargo, es el proceso de despliegue y de planeación a nivel de área y departamental el que no está claramente formalizado como lo afirma un director

la institución no es muy formal en el proceso de planeación, por lo menos en los procesos operativos de planeación,... la planeación desde el punto de vista educativo, ..., lo que hacemos a nivel de vicerrectoría, dirección académica, no son los planes para hacer planes, todo se define ahí, y nosotros prácticamente obedecemos.

Por lo que cada director de departamento retoma las directrices y metas de indicadores institucionales cada semestre, y plantean en distintas formas ya sea con cada profesor o en junta departamental qué acciones realizar para cada período, un director indica al respecto que

...se define con los profesores para donde se va a enfocar las sesiones, entonces si los profesores vamos a hacer actividades, que veamos en donde encaja mejor de acuerdo al esfuerzo que se está planeando en la división y Campus; entonces los profesores antes de la planeación y en la planeación departamental alinean sus actividades y proyectos a las de la división o del área.

Proceso de formulación de estrategias emergentes.

Para identificar el proceso de formulación de estrategia emergentes se revisaron cada una de las entrevistas de profundidad tanto de los directores como de los profesores para identificar ideas comunes, las cuales se clasificaron en fuentes que origina las acciones emergentes, los procesos para desarrollarlas y los resultados que se obtuvieron dichas acciones emergentes.

Retomando la idea de lo que es una estrategia emergente (Carr et al, 2004, p. 80), ésta “se caracteriza por ser un proceso experimentación, ensayo y discusión”, y surge de las actividades y rutinas diarias que pueden no estar relacionados con el desarrollo de la estrategia deliberada, pero pueden llegar a ser importantes (Johnson et al, 2006). Como lo menciona un director

... la realidad es que para este tipo de planeación, su seguimiento y alcanzar la meta con resultados, es muy complicado cuidar todo tipo de detalles, porque al menos en este departamento, el trabajo de día a día es tan absorbente que constantemente estamos modificando, actualizando, corrigiendo, agregado a la planeación... , cuando yo llegué al área, marcaba los logros pero muchos no caían en lo que habíamos planeado.

Las fuentes identificadas para generar estrategias emergentes son (ver Tabla 6):

Tabla 6

Fuentes identificadas en caso A

Fuente	Ejemplos de comentarios
Importancia que le brindan los profesores	“Cada semestre, a nosotros (los profesores) qué nos importa,...a nosotros nos importa esto..., como un proyecto específico” (un director).
Interés del profesor.	“El profesor se decidió a que quería una planta de biodiesel, fue conmigo y pues vamos a hacerla, vamos a ver cómo la hacemos, y se puso a hacerla, y la hizo” (un director).
Visitas de la industria u otras universidades, de las cuales se genera un vínculo.	“Ahorita me hablan y me dicen que mañana viene el Rector de la Universidad, y pues no lo tenía contemplado” (un director).
Del trabajo colaborativo docente vía academias por materias	“...Los que impartimos la misma materia nos reunimos al fin del semestre, nosotros le llamamos a eso intercambio de experiencias de mejores prácticas” (un director).
De la iniciativa del director de área derivado de su comunicación con los departamentos	“Porque hay un mismo director de área, entonces ese director de área sabe qué está haciendo diseño industrial, sabe qué está haciendo mecatrónica como profesores y actividades, y les dice, allá están haciendo tal cosa, allá están bien...” (un director).
De problemas específicos (involucran distintos actores)	En mi área específica, hubo un problema con la máquina, y tuvimos que hacer toda una planeación para involucrar empresas y poder sacar adelante todo, y esto no estuvo en la planeación” (un director).
De evaluación de sistemas de retroalimentación formales e informales	“Nos llegó un mensaje del Rector que se estaban quejando de que nosotros hemos faltado mucho y fue a nivel

Fuente	Ejemplos de comentarios
De un convencimiento de grupo	<p>campus que lo detectaron...” (un director).</p> <p>“En los proyectos más relevantes del Sistema, Campus Sustentable, y ese salió primero de una existencia comunal aquí dentro del Tec, porque había un convencimiento de grupo, lograr convencer al participante, y el que lo ha promovido es el rector” (un profesor).</p>

En resumen, las distintas fuentes detectadas se pueden clasificar como:

- Internas al profesor / director de la unidad
- Externas a la institución y a la unidad organizacional.
- Derivada de instrumentos o iniciativas institucionales.

Las fuentes internas al profesor o al director de la unidad, incluye lo que es el interés del profesor, la importancia que le brinda el docente algún tema o asunto en particular, el trabajo colaborativo de profesores, el director como medio de comunicación de iniciativas, la solución de problemas específicos, y lo que surge de un convencimiento de un grupo docente. Estas fuentes están relacionadas con lo que el docente experimenta, reflexiona, aprende, tanto individual como en grupo. Lo expresa un director al mencionar una iniciativa que surge de la necesidad de equilibrar la relación entre centro de investigación y departamento académico,

...se hizo un pequeño comité de pocas personas para revisar eso, se supone que era un proyecto para un semestre. De hecho, tenemos que replanear lo que aprendimos sobre todo esto, lo que yo aprendí.....

Como Mintzberg y Westley (1989) afirman,el aprendizaje surge en la práctica y en la acción diaria, así como en la implementación de planes, por lo que son generadores de estrategias, al “construir nuevas percepciones de viejas prácticas“(p. 19).

Las fuentes externas a la institución o de la unidad organizacional son las visitas por parte de otras organizaciones (empresas) o universidades interesados en tener vínculos con la institución y particularmente con la unidad organizacional.

Como lo menciona un director

... me pidieron hacer un proyecto para tal plazo, de repente llega una empresa y me dice oye quiero que me des una capacitación en el mes de junio...,

por lo que lo que demanda el entorno es una fuente generadora de elementos emergentes, como lo afirma Mintzberg et al (2003, p.245) que indica que “los patrones pueden formarse mediante simples fuerzas externas o necesidades internas”.

Finalmente, las derivadas por iniciativas institucionales o por los sistemas de retroalimentación formales, como es el caso de los indicadores institucionales mediante los cuales se evalúan a cada uno de las unidades, así como por iniciativas definidas como prioritarias por el Sistema, las cuales no se habían comunicado oportunamente durante el proceso de planeación formal. Los indicadores institucionales por ejemplo son parte del proceso de evaluación del sistema de planeación formal de la institución, son los que van monitoreando el avance en las metas que se propone período tras período y se convierten en fuente de estrategias emergentes nivel departamental o divisional. Como lo afirma Feurer & Chaharbaghi (1995) que existe el aprendizaje continuo sobre las metas organizacionales, lo que se logra o no al implementar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzarlas.

Una vez identificadas las fuentes, se procede a identificar los procesos de generación de estrategias emergentes los cuales son(ver Tabla 7):

Tabla 7

Procesos de formulación identificados en caso A

Proceso identificado	Ejemplos de comentarios
<p>Se parte del interés del profesor, se dialoga con el director de departamento, y se consiguen recursos (no necesariamente del departamento), se difunde y cobra interés a nivel campus o sistema.</p>	<p>Sin embargo, en el día a día, hay muchos proyectos que van saliendo, que después todo mundo conoce, se hacen grandes de alguna manera... estaba pensando en esa cuestión, inclusive de ese tema, hace seis años yo creo o algo así, (un profesor) se decidió que quería hacer una planta de biodiesel. Fue conmigo ahí al departamento de Ingeniería Química, pues vamos a hacerla, vamos a ver como la hacemos, y se puso a hacerla y la hizo, y a nadie le importa. Años después resulta que es un proyecto importante y que sale el camión que tiene el biodiesel del departamento de Ingeniería Química. Entonces todo mundo se entera de que existe el proyecto” (un director).</p>
<p>En las academias, se da el intercambio de experiencias de mejores prácticas por medio del diálogo y la documentación para evidencia y dar seguimiento a las mejoras.</p>	<p>“Lo que aquí tenemos es que cada materia se trabaja, hay un profesor responsable de la materia, un coordinador, y los que impartimos la misma materia nos reunimos al fin del semestre, nosotros le llamamos a eso intercambio de experiencias de mejores prácticas.... y empezamos a hacer esta documentación porque lo que habíamos estado haciendo era normal, bueno nos reunimos lo platicamos ya nos dimos cuenta, pero no dejamos una evidencia” (un director).</p>
<p>Mediante el director de área se conocen las mejores prácticas entre departamentos, y lo dialoga con sus directores de siguiente nivel para que consideren dichas prácticas</p>	<p>“Porque hay un mismo director de área, entonces ese director de área sabe que está haciendo diseño industrial, sabe que está haciendo meca trónica como profesores y actividades, y les dice allá están haciendo tal cosa, allá están bien,</p>

Proceso identificado	Ejemplos de comentarios
	entonces el director de área también es uno que les está diciendo allá les fue bien en esto, allá les fue bien en esto otro” (un director).
Surgen problemas, se realiza una planeación para ver cómo integrar a los involucrados necesarios (como empresas) y ver los beneficios para cada uno.	“Pues por ejemplo, en mi área específica, hubo un problema con la máquina y tuvimos que hacer toda una planeación para involucrar empresas y poder sacar adelante todo,... el tratar de ver un plan para que las empresas nos financien una parte de la compra de un equipo y pagarles con servicio” (un director) .
Se analiza el problema, se contrasta las prioridades del Sistema/Campus vs con la calidad del nivel deseada del área, se reúne el equipo staff de planeación y se plantea la necesidad de compatibilidad, se generan propuestas y se selecciona la mejor de ellas de acuerdo a criterios.	“Problemas que han surgido en ese sentido y que nos complican, ahora nos llegó un mensaje del Rector que se estaba quejando de que nosotros hemos faltado mucho y fue a nivel campus que lo detectaron, nosotros teníamos dos elementos, un profesor que tiene que atender la consultoría y el otro que ha estado saliendo también a unos diplomados de Seis Sigma , pero pensé tengo otros en la misma circunstancia., entonces ya en función de la inquietud a nivel sistema y en un contraste con nuestra calidad a nivel área, tú dices oye espérame necesito atenderlo, en nuestro caso sí es una situación delicada, tuvimos una reunión en ese entonces a mitad del semestre donde quedó: señores necesitamos ser compatibles, la excelencia de consultoría con la excelencia académica, y empezó la cantidad de propuestas, no pues que nos den cursos de proyectos que sean de horarios flexibles....Entonces les dije, vamos a poner un candado de protección, el que quiera hacer eso no puede tener sobrecarga” (un director).
El profesor / director de departamento	“En los proyectos más relevantes del

Proceso identificado	Ejemplos de comentarios
<p>realiza viajes al extranjero como congresos, se propone la idea del proyecto en su departamento, solicita el apoyo de director de siguiente nivel, quien apoya con un equipo y con un asesor. Finalmente, el líder original de la idea, va subiendo de puesto (directivo) hasta llegar a un nivel que tiene incidencia a nivel Sistema para modificar la visión/ misión institucional.</p>	<p>sistema, (por ejemplo) Campus Sustentable ... salió primero de una existencia comunal aquí dentro del Tec, pero no porque esté aquí, sino porque había un convencimiento de grupo, lograr convencer al participante, y el que lo ha promovido es el rector” (un profesor).</p>
<p>Existe una inquietud de los profesores, se dialoga y reflexiona, y se comparten ideas de cómo se pueden llevar a cabo, o cómo lo han realizado otros profesores, se definen acuerdos y acciones</p>	<p>“...pero muchos (proyectos) sí son de los profesores que tenemos inquietud, por ejemplo, ... nuestro mayor reto siempre ha sido la clase de química, la que llevan todos los ingenieros, siempre ha sido ¿cómo le vamos a hacer para que realmente se interesen por la química? no pues que el curso hay que diseñarlo, hay que poner estas actividades y probar esta actividad y pues realmente son ideas de los profesores implementar estas actividades en la clase” (una profesora).</p>

Los procesos identificados para generar estrategias emergentes se pueden clasificar en:

1. Procesos colaborativos (academias, convencimiento de grupo).
2. Procesos de alianzas profesor –director de siguiente nivel.
3. Procesos de solución de problemas.

Los procesos colaborativos están identificados por el intercambio de experiencias en academias, y por el diálogo y reflexión de los profesores donde comparten sus inquietudes y acuerdan acciones. En estos procesos descritos a detalle anteriormente, el aprendizaje social juega un papel relevante ya que se basa en el comportamiento colectivo basado en un conocimiento distribuido (Tosukas citado por Gherard & Nicolini, 2001) socializado vía la colaboración y el diálogo reflexivo. Los modelos de aprendizaje (Mintzberg y Westley ,1989; Mintzberg et al, 2003; Pawlowsky, 2001; Gavetti & Rivkin, 2005; Gherardi & Nicolini, 2001; Johnson et al, 2006; Simmons, 2006) se fundamentan en estos elementos, en particular, el modelo adaptativo generativo (Lueddeke, 1999) que indica como a través de equipos integrados desarrollan el diálogo y generan estrategias emergentes derivado de procesos de negociación.

Los procesos de alianza entre profesor y director están representados por el interés que surge del profesor y lo dialoga con el director quién lo apoya en su iniciativa; por el diálogo entre el director de área y los directores de departamento en donde les comparte las mejores prácticas que ha visto en cada unidad para

que las apliquen y adecúen; y la sensibilidad del profesor/ director que adquiere en sus congresos y viajes, la sociabiliza, generan propuesta y las apoya los directores de siguientes niveles. Mintzberg et al (2003, p. 239) afirma que “ ...con frecuencia, las iniciativas estratégicas se desarrollan en lo profundo de la jerarquía y luego son defendidas o reciben ímpetu por parte de los managers de nivel intermedio que buscan la autorización de los ejecutivos superiores”.

Los procesos de solución de problemas están integrados por los problemas que se presentan en las unidades organizacionales, o detectados por los sistemas de retroalimentación institucionales, se analizan y generan propuestas de solución a la luz de las prioridades del Sistema. El aprendizaje generado en la necesidad de solucionar problemas y/o responder a una deficiente evaluación, conlleva procesos de reflexión y diálogo en la acción, también relacionado con los modelos de formulación de estrategias emergentes de aprendizaje. Kaplan y Norton (2000) utilizan el control administrativo estratégico como un proceso de revisión de estrategias que favorecer la creación de estrategias emergentes. En este aspecto los sistemas de retroalimentación institucionales surgen como procesos de control para averiguar el grado de implementación de las estrategias institucionales, así como la operación de los procesos clave; es a través de estos ciclos de retroalimentación que surgen problemas o fallas que son considerados por los docentes y departamentos.

Finalmente, en todo proceso existen resultados, y en los resultados que los participantes identificaron derivados de los casos que mostraron estrategias emergentes son:

- En uno de los casos, se llegó a impactar la planeación estratégica institucional, involucrando la estrategia en la misión y estrategias de largo plazo.
- En 4 de los casos se integró a la planeación divisional los esfuerzos de los departamentos, y algunos se multiplicaron en todos los departamentos.
- En 6 de los casos se realizaron esfuerzos a nivel departamental exclusivamente.

Durante el proceso de validación con los participantes hicieron notar la importancia de indicar que no todos son resultados positivos, como lo mencionó un informante

... obviamente hay actividades que desgraciadamente la propuesta no es muy sólida, y pues no hay apoyo, a veces implica muchos requisitos y no hay recursos suficientes... A veces nos faltan recursos o el buen manejo de recursos... es decir, si hay actitud de los profesores, hay profesores que hace un año hicieron una propuesta, pero no ha habido la oportunidad de llevar a cabo la propuesta.

Se pudiera concluir en el caso de los resultados de la siguiente forma.

1. Estrategia emergente a nivel departamento en corto plazo. (Mayoría de los casos). En estos casos las iniciativas surgen a nivel departamento, y a ese nivel permanecen, en algunos casos integrándolos a su planeación departamental (si cuentan con ella) o en su operación diaria.

2. Estrategia emergente a nivel divisional en mediano plazo (algunos casos). Estas estrategias con el tiempo y prioridades de la institución cobran relevancia y se reconocen como valiosas a nivel divisional. No está claro si se integran al proceso de planeación divisional, sin embargo, se reconoce como logro.

3. Estrategia emergente a nivel Campus a largo plazo (1 caso) . En este caso la estrategia emerge de la sociabilización de una idea de un grupo de profesores y se posiciona apoyada por el crecimiento de un líder convencido, que fue parte de dicho grupo, según su crecimiento en la estructura organizacional es como la estrategia emerge a nivel institucional.

La Figura 5 muestra en forma gráfica las fuentes, procesos y resultados encontrados en forma sintetizada en el caso de la División A.

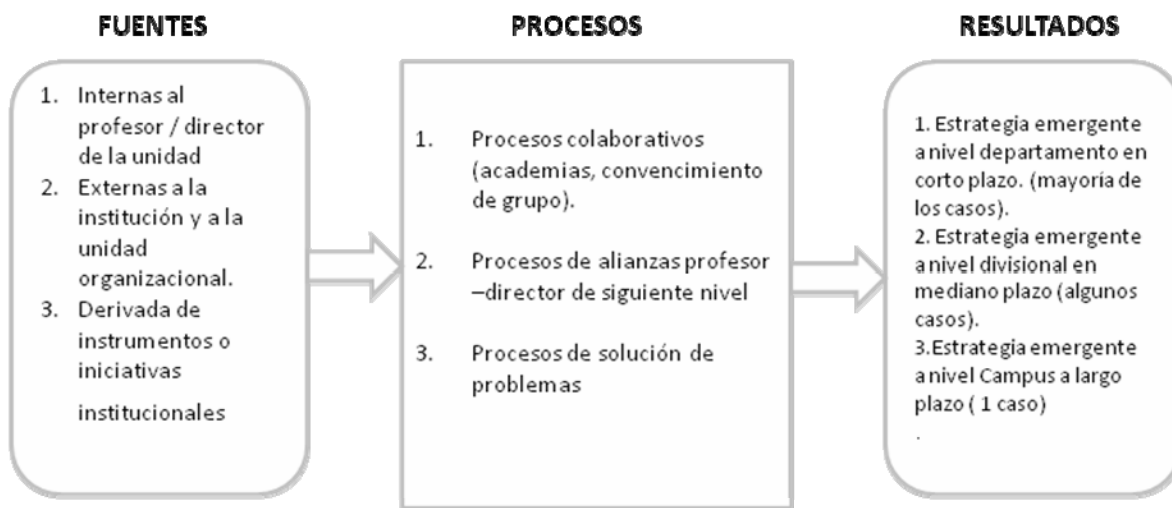


Figura 5. Representación gráfica del proceso de formulación de estrategias del caso A

Entre las conclusiones del caso A:

- ✓ Se considera que existe una planeación institucional a nivel Sistema a la cual se alinea la división A, definiendo sus prioridades estratégicas.
- ✓ El despliegue del proceso de planeación formal no se desarrolla en la misma forma en las distintas unidades que la conforman, sin

embargo tienen presentes las prioridades de la división y del Sistema.

- ✓ Existen tres tipos distintos de fuentes generadoras de estrategias emergentes (cuyo impacto es a distinto nivel organizacional cuando se da el caso): internas (parte del docente o de la unidad), externas (a la unidad o la institución) y derivado de sistemas de retroalimentación. Las fuentes internas están relacionadas en gran medida con el proceso de aprendizaje individual o grupal.
- ✓ Existen tres tipos de procesos de formulación de estrategias emergentes: colaborativos, de alianzas y de solución de problemas. Estos tres procesos están totalmente relacionados con el modelo de formulación de Aprendizaje (ver capítulo 2).
- ✓ Finalmente, el que emerja o no la estrategia a nivel institucional se observa afectado por distintos factores, en particular se observan dos que llaman la atención: un proceso de planeación formal que integre la planeación de todas las unidades y niveles organizacionales, así como la sociabilización de las acciones, proyectos e iniciativas que emergen. En este caso, en uno de los resultados se observa como la iniciativa emerge a nivel institucional apoyado por un grupo de profesores y directivos convencidos de la propuesta. No así sucede en los otros casos.

“ La esencia de la estrategia se basa en desarrollar las capacidades organizacionales para adquirir, crear, acumular y aprovechar los conocimientos”

(Mintzberg et al, 2003,p.269), es la institución quien debe facilitar que suceda el aprendizaje y que se aproveche, ya que finalmente alimentará la planeación estratégica a través de la formulación de estrategias emergentes.

Caso 2 División B

Retomando el objetivo de esta investigación es buscar responder cómo es el proceso de generación de estrategias emergentes en tres áreas distintas de una misma institución de educación superior, en donde cada caso analizado tiene sus propias características, fuentes y resultados. En esta sección se presentan los resultados de la división B.

Entre los participantes entrevistados se contó con seis profesores y tres directores de la unidad académica B, el perfil de los entrevistados se observan en la tabla 8. Igual que en caso de la división A, se solicitó la autorización del director de la división B, realizando entrevistas exploratorias al azar a profesores y directores (anexo 1) y seleccionado los mejores informantes según su disponibilidad, conocimiento de su área y proceso de planeación, así como su facilidad para compartir su experiencia. La reunión con los entrevistados fue concertada de forma telefónica y vía correo electrónico. Como resultado del análisis se identificaron fuentes, procesos y resultados según los casos surgidos en las entrevistas, por lo que se procedió a validar con tres informantes de la unidad (anexo 6).

Tabla 8

Perfil de los informantes de la división B

Género		Puesto	Credenciales	Antigüedad promedio
5 Mujeres	1 Hombre	Profesor de planta	1 con maestría	31 semestres
1 Mujer	2 Hombres	Director	1 con maestría 1 con 2 maestrías	44 semestres

En esta sección se mostrarán los resultados de la división B contrastados con el análisis de literatura mostrado anteriormente: se expondrá primero el contexto de la planeación formal de la división B, en seguida se describirá el proceso de formulación emergente, sus fuentes y resultados encontrados.

Contexto: Proceso de planeación de la división B.

Alineada a la planeación institucional (descrita en el capítulo 4), la división B como parte de un esfuerzo por dirigir las distintas áreas que la conforman hacia una visión común, definieron su misión como unidad, y a partir de ahí definieron 4 temas estratégicos sobre los cuales cada departamento y cada docente debe integrar y dar sentido a sus acciones y proyectos semestrales, como lo afirma un director

....manejamos tres ideas en el balanced scorecard, es la planeación del profesor, la planeación del departamento y la planeación de apoyo a los proyectos del campus y de la división.

El balanced scorecard (BSC) es una metodología desarrollada con el fin de asegurar que toda organización tenga un balance en sus objetivos e indicadores entre las perspectivas financiera, enfoque al cliente, de sus procesos claves y el de crecimiento y la innovación (Kaplan & Norton, 2001). Este proceso de planeación lo consideran una nueva forma de trabajo que requiere

...culturización...es una nueva manera de trabajar,...antes cada quien ponía en una hojita o mandaba un correo sus planes, ahora es mucho más estructurado,

como lo afirma un director . Otra característica más de la forma en que han adoptado el BSC en la división es lo que menciona un director de área

...nosotros tratamos de ver lo que le corresponde a la (división) pero también le damos la posibilidad a los profesores de que definan sus propios proyectos en el entendido de que van a atender las líneas generales que están definidas en el BSC.

También es importante mencionar que los proyectos a nivel división son definidos por el campus y, como lo comparte un director de área,

...de ahí los que de algún modo tienen que ver con la división son los que nosotros les comunicamos a los profesores, son lo que al menos tenemos que cumplir, pero están (también) los que de manera natural los profesores deciden o en lo que se involucran atendiendo los cuatro pilares definidos.

El proceso de planeación de la división B apoyado en el BSC consiste en que cada inicio de semestre el profesor integra una matriz con los proyectos personales alineado a las directrices definidas por la división, se la entrega al director de departamento quien selecciona los prioritarios para el departamento y la envía a nivel división, en donde se hace una revisión de lo que cada departamento entrega,

...entonces nos sentamos, planeamos, establecemos cuál es el área, el giro donde vamos a pegarle con las actividades, (esto) lo hacemos a nivel directivo.." comenta una directora, y continúa " cuando ya nos juntamos en todo el forum, con todos los directores se procede analizar, hacemos una presentación y empieza el director a jerarquizar los puntos o proyectos que van a ir primero, cuánto sale del presupuesto...

Posteriormente, continúa un director, durante el semestre

cada profesor debe de llevar su seguimiento, la evaluación a finales de mayo, (consiste en) ver cómo les fue, cada quien manda, pues mira de todo esto que yo dije, sí lo cumplí, esto no, pues no hubo dinero, no se hizo el congreso, o sí coordiné la maestría...

Por lo anterior se puede concluir que la planeación a nivel divisional tiene dos fuentes claramente definidas que son los proyectos definidos por el campus a los cuales la división considera debe cumplir, y los proyectos que surgen del profesor a través del filtro de los departamentos y áreas, los cuales deben estar alineados a las 4 directrices definidas por la división en base al BSC. Los proyectos que surgen de los profesores son a través de matrices con sus proyectos personales entregados a su director de departamento, quién los prioriza personalmente o con apoyo de un profesor staff, y que presenta en una reunión a nivel división. Como aclaración no se observan reuniones de planeación a nivel departamental pero sí a nivel divisional y de área.

Proceso de formulación de estrategias emergentes.

Para identificar el proceso de formulación de estrategia emergentes (Mintzberg y Waters, 1985; Christensen & Donovan, 1999; Johnson et al, 2006), se revisaron cada una de las entrevistas de profundidad tanto de los directores como de los profesores para identificar ideas comunes, las cuales se clasificaron en fuentes que origina las acciones emergentes, los procesos para desarrollarlas y los resultados que se obtuvieron dichas acciones emergentes.

Las fuentes identificadas para generar estrategias emergentes son (ver Tabla 9):

Tabla9

Fuentes identificadas en caso B

Fuente	Ejemplos de comentarios
<p>Se origina de la investigación - Invitaciones externas a eventos (congresos)</p>	<p>“ Me habla un profesor que invitan a un profesor extranjero una semana a dar una clase que no esta programado” (director de departamento). “ Es muy común en el área de investigación, por ejemplo, me acaba de llegar la invitación para participar en una conferencia... y ha que enviar el paper e implica recursos” (director de área).</p>
<p>Necesidades académicas que benefician al profesor y al alumno, y/o de interés del profesor.</p>	<p>“ La iniciativa fue mía, debido a la necesidad pero obviamente los profesores del área de investigación de mercados cuando hago una lluvia de ideas sobre los proyectos que se requieren...lo que hacemos es buscar un beneficio para los mismos alumnos y profesores” (director de departamento)</p> <p>“ Ah, de intereses personales, o tu más bien, también vas viendo, pues tengo que estar al día, vas viendo cómo vienen las generaciones y tienes que tener más habilidades, ...entonces tu mismo vas viendo que habilidades necesitas incrementar, mejorar o subsanar.” (profesora)</p>
<p>Del aprendizaje del profesor.</p>	<p>“Somos gente que ya ha vivido un proceso de evolución en el Tec, entonces lo que cada quien aprendió, hay quienes nos hemos metido más a procesos de extensión para apoyar la investigación... entonces yo creo que va muy de acuerdo con las habilidades de cada quien.” (profesora)</p>
<p>Actividades de internacionalización</p>	<p>“Ha participado como profesor acompañante en muchos programas de PLEI, entonces a lo mejor con la</p>

Fuente	Ejemplos de comentarios
	sensibilidad que ha desarrollado en esos viajes le surgió la idea.” (director de división)
De problemas específicos (solución de problemas)	“Se hace un diplomado básico en contabilidad, la primera vez hubo poquita gente que se inscribió, pero se alcanzó el punto de equilibrio....entonces nos dijeron vamos a hacer el diplomado II, y el primero no se dio, entonces nos dijeron que el nombre no jala mucho” (una profesora).
Del trabajo colaborativo docente vía academias por materias/ juntas departamentales / área	“Al momento de compartirlo, el director de carrera, la directora de mercadotecnia, por ejemplo ideó, porque de ahí surgió la idea, hacer un programa de especialidad para mercadotecnia” (un director de área).
De necesidades del Sistema (institucional)	“Los proyectos que surgen a lo largo del semestre que no se planearon en un inicio son típicamente cosas de la Rectoría del Sistema o del Campus... ¿Por ejemplo? El involucramiento de los profesores en el diplomado de ética. De un momento para otro habíamos manejado una cifra en agosto del año pasado y recuerdo que a mitad del semestre pasado nos comentaron que el número se tenía que doblar” (un director).
De un convencimiento de grupo	“...nos pusimos de acuerdo todos para decir vamos a poner un solo frente a la rectoría de lo que queremos, queremos un programa de maestría para cumplir con los requerimientos de SACS, pero queremos una universidad americana dentro de las 20 mejores ranqueadas” (una profesora).

En resumen, las distintas fuentes detectadas se pueden clasificar como:

- Provenientes del interés y/o aprendizaje del profesor.
- De las necesidades académicas y/o problemas específicos.
- De demandas externas a la institución y a la unidad organizacional.
- Derivadas del trabajo colaborativo y/o convencimiento de grupo.

Las fuentes provenientes del interés y/o aprendizaje del profesor integran las iniciativas que surgen del aprendizaje del docente y de su experiencia en la institución (al permanecer varios años en ella); así como de lo que le interesa profesionalmente. Mintzberg et al (2003) indica que las estrategias emergen cuando se llega a aprender lo necesario sobre una situación y sobre la capacidad de su organización para manejarse en ella. Un ejemplo del interés como fuente es lo que indica un docente:

..(se generan) de la propia inquietud...depende de...los intereses de cada profesor entonces por ejemplo ahorita yo trato de avocarme a la investigación, entonces para mí los proyectos son los proyectos de investigación.

Las fuentes que provienen de las necesidades académicas del docente y alumno, o de la búsqueda de la solución de problemas específicos, como lo menciona una directora, en donde sobresale lo que la literatura indica que una vez definida la estrategia surgen problemas al implementarla (Mintzberg et al; 2003; Niven, 2002; Kaplan y Norton, 2001):

la planeación está fallando y tienes que sacar estrategias o tácticas emergentes para poder llegar a la meta. Entonces son situaciones que se van presentando.... son situaciones que tienes que entrarle a todo, y ver de dónde puedes sacar presupuesto, personas que te ayuden y todo.

Otras fuentes son las externas a la institución y a la unidad organizacional, como lo son las demandas o necesidades del Sistema (institucional), de la investigación y de invitaciones externas así como de actividades de internacionalización. Christensen y Donovan (1999) afirman que las estrategias emergen de las oportunidad o amenazas inesperadas a las cuales hay que confrontar y responder. Lo confirma un director al mencionar que

...de los factores que influencian en el surgimiento de proyectos son de ...internacionalización, surgen de otros departamentos, por ejemplo, el área de internacional nos pide que haya una alianza estratégica con una nueva universidad...

Finalmente, las fuentes derivadas del trabajo colaborativo y/o convencimiento de grupo, como el caso de una profesora en donde menciona que

...si hay trabajo colaborativo, si, no que te voy a buscar por tu área de conocimiento, no tanto, es más bien por la afinidad y la amistad, que si hemos hecho trabajos conjuntos, si en nuevos diseños (de cursos), por ejemplo, está por salir un libro de una materia nueva... los que estamos en la misma línea estamos trabajando en conjunto.

Una vez identificadas las fuentes, se procede a identificar los procesos de generación de estrategias emergentes los cuales son:

Tabla 10

Procesos de formulación identificados en caso B

Proceso identificado	Ejemplos de comentarios
<p>Recibe invitación a eventos, congresos, escribir artículos, vinculados todo con la investigación del profesor. Realiza un proceso de negociación con su director de departamento y responsable administrativo de la actividad (de extensión ó investigación), se autorizan recursos o no, y se realiza.</p>	<p>“Tres profesores fueron invitados a Honduras a dar un curso y una asesoría, y eso no estaba planeado en el BSC, en cambio se fueron y les pagaron...y lo pusieron como un logro del semestre” (un director de departamento).</p>
<p>Parte de las necesidades del profesor al hacerse sensible a la realidad cambiante del alumno y su perfil, así como por las demandas de la institución. La integra a su planeación personal en el BSC semestral.</p>	<p>“Tú vas viendo lo que necesitas subsanar, incrementar o mejorar, por ejemplo, la institución te ofrece muchas oportunidades para desarrollarte y capacitarte, así si tu te mueves pues lo consigues” (una profesora)</p>
<p>Surge del interés del profesor por fortalecer las competencias de los alumnos brindando recursos necesarios para ello. Busca recursos internos y externos hasta llevarlo a implementar, en el largo plazo.</p>	<p>“ Claro, es un proyecto que nuestros alumnos una de las grandes competencias que tienen los alumnos de la carrera es la investigación de mercado, entonces una e las técnicas o herramientas es la investigación cualitativa, para eso se utiliza sesiones de grupo, entrevistas de profundidad, etc.... debido a esa necesidad se planeó construir esas cámaras, lo primero que se tuvo que hacer fue conseguir el dinero, la misma sociedad de alumnos con las actividades que hacen lo conseguimos...el segundo punto fue el lugar físico...” (una directora)</p>
<p>Parte del aprendizaje del profesor, por su experiencia y relación con la institución de varios años, así como de sus habilidades, por lo que en base a eso crean proyectos personales, que luego se integran al BSC personal.</p>	<p>“... yo creo que va muy de acuerdo con las habilidades de cada quien, o por donde se quieran abrir camino...”, “ se documentan en un formato que se llena, y en ese mismo formato viene una columna de resultados, y tu al final tienes que hablar de esos resultados, lo</p>

Proceso identificado	Ejemplos de comentarios
<p>Surge de la directriz institucional de internacionalización al promover la internacionalización. Estas actividades se dan en forma externa a la unidad académica. Esta solicitud es a través del director de departamento quien asigna a un profesor y se realiza.</p>	<p>que entregas al principio y luego lo complementas” (una profesora).</p> <p>“... por ejemplo, ahora hay unas personas que se encargan de internacionalización, y de alguna forma pues nos van a mover hacia eso, y hacer videoconferencias, traer profesores visitantes o que el maestro se vaya al extranjero” (una profesora)</p>
<p>Surgen problemas, el profesor realiza una planeación y busca apoyo en recursos.</p>	<p>“Pero en el tiempo que se tardó esta construcción, aumentaron los precios del material, entonces de costar \$1,500,000 que era lo que tenía, se fue a \$1,800,000. Hay situaciones que tienes que tomar decisiones y abrir alternativas, o hacer otro tipo de estrategias para poder llegar a cumplir”. (una directora).</p>
<p>Existe una inquietud de los profesores (problemas con alumnos, diplomados, etc.), se dialoga y reflexiona, y se comparten ideas de cómo se pueden llevar a cabo, o cómo lo han realizado otros profesores, se definen acuerdos y acciones. Esto se realiza en un ambiente informal.</p>	<p>“...nos volvimos a juntar, también en detalles...y lo volvemos a intentar”... “pero así informal, por mail, oye vamos a Centrales (una cafetería) porque sabes que el diplomado no se abrió, y nos conviene que a todos que se dé...” (una profesora).</p>

Los procesos identificados para generar estrategias emergentes se pueden clasificar en

1. Procesos de gestión docente individual.
2. Procesos de gestión colaborativa docente (academias, convencimiento de grupo).
3. Procesos de gestión institucional o externa.

Los procesos de gestión docente individual están integrados por 1) los que surgen de las necesidades del profesor al hacerse sensible a la realidad, así como por las demandas de la institución y lo integra a su planeación personal en el BSC semestral; 2) por el interés del profesor por fortalecer las competencias de los alumnos brindando recursos necesarios para ello, busca recursos internos y externos hasta llevarlo a implementar, en el largo plazo; 3) por el aprendizaje del profesor, por su experiencia y relación con la institución de varios años, así como de sus habilidades, por lo que en base a eso crean proyectos personales, que luego se integran al BSC personal; y 4) por el surgimiento de un problema, el profesor realiza una planeación y busca apoyo en recursos.

Los procesos de gestión colaborativa docente están integrados por que existe una inquietud de los profesores (problemas con alumnos, diplomados, etc.), se dialoga y reflexiona, y se comparten ideas de cómo se pueden llevar a cabo, o cómo lo han realizado otros profesores, se definen acuerdos y acciones en un ambiente informal. Al igual que en el caso de la División A, se observa como el conocimiento es distribuido (Tosukas citado por Gherard & Nicolini, 2001) y

socializado vía la colaboración y el diálogo reflexivo, elementos que están presenten en los modelos de aprendizaje (Mintzberg y Westley ,1989; Mintzberg et al, 2003; Pawlowsky, 2001; Gavetti & Rivkin, 2005; Gherardi & Nicolini, 2001; Johnson et al, 2006; Simmons, 2006) de formulación de estrategias emergentes. Ejemplo de estos elementos están presentes en lo que menciona una profesora

....en los cubículos nos juntamos, comentamos por ejemplo cuando tenemos alumnos con problemas, es casi como seguimiento, es decir, como marcación personal, si lo tuviste tu, en qué clase, cómo es el alumno, qué problema tuvo... pero es muy informal...

Finalmente, los procesos de gestión institucional o externa (Mintzberg et al,2003) que se pueden considerar demandas el entorno institucional o del ambiente, y está formado por: 1) los que surgen de la directriz institucional de internacionalización al promover la internacionalización, esta solicitud es a través del director de departamento quien asigna a un profesor y se realiza; y por 2) los que reciben invitación a eventos, congresos, escribir artículos, vinculados todo con la investigación del profesor, se realiza un proceso de negociación con su director de departamento y responsable administrativo de la actividad (de extensión ó investigación), se autorizan recursos o no, y por lo tanto se realiza o no se lleva a cabo según la autorización de asignación de recursos. La asignación de recursos puede también ser una forma de que emerjan estrategias no contempladas (Christensen & Donovan; 1999) al actuar como un filtro, considerando que diariamente se asignan recursos de acuerdo a prioridades estratégicas que no necesariamente coinciden con las estrategias formuladas por un proceso formal.

Finalmente, en todo proceso existen resultados, y en los resultados que los participantes identificaron resultaron de dos tipos: los proyectos que se integran a la planeación personal del profesor en la matriz BSC, como una profesora lo indica

...(el director) no pidió que le enviáramos los proyectos del BSC que habíamos complementado, porque la división tiene una junta e informe de resultados semestrales...

y proyectos no logrados por falta de recursos y apoyo ha dicho proyecto.

Una profesora comparte al respecto de este último resultado:

... surgen (los proyectos), pero el rollo va a ser el dinero, o sea porque como no lo pusiste en el BSC, a lo mejor no vas a tener dinero...

La Figura 6 muestra en forma gráfica las fuentes, procesos y resultados encontrados en forma sintetizada en el caso de la División B.

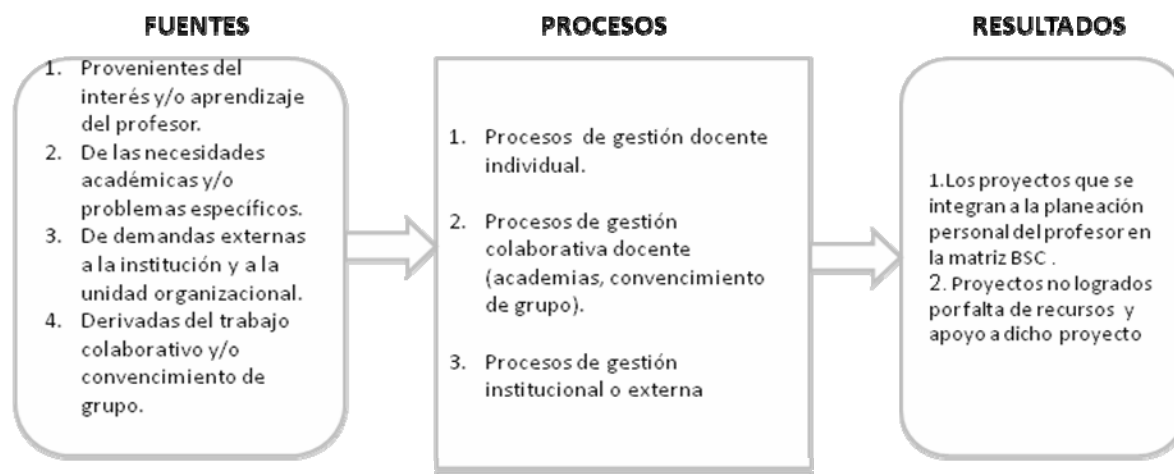


Figura 6. Representación gráfica del proceso de formulación de estrategias del caso B

Entre las conclusiones del caso B:

- ✓ Se considera que existe una planeación institucional a nivel Sistema a la cual se alinea la división B, definiendo 4 directrices estratégicas.
- ✓ No existe un despliegue de la alta dirección hacia el profesor, sino que es un proceso que parte de la iniciativa del profesor, define sus proyectos personales, se integran y filtran para definir de ahí los departamentales e integrarlos y filtrarlos a nivel divisional.
- ✓ Para que este proceso de planeación se desarrolle, se cuenta con formatos basados en la metodología de Balanced Scorecard, por lo que todo proyecto definido por profesor debe estar alineado a las cuatro directrices ahí puestas.
- Existen cuatro tipos distintos de fuentes generadoras de estrategias emergentes provenientes del interés y/o aprendizaje del profesor, de las necesidades académicas y/o problemas específicos, de demandas externas a la institución y a la unidad organizacional y las derivadas del trabajo colaborativo y/o convencimiento de grupo.
- ✓ Existen tres tipos de procesos de formulación de estrategias emergentes: Procesos de gestión docente individual, procesos de gestión colaborativa docente (academias, convencimiento de grupo) y procesos de gestión institucional o externa.
- ✓ Finalmente, no se observa alguna estrategia que emerja a nivel divisional, ni a nivel de área, sin embargo, sí se integran las iniciativas de los docentes en la planeación personal a través del

BSC, pero debido a la falta de medios para sociabilizar las ideas y propuestas estas no emergen a nivel institucional.

Una de las barreras del despliegue de estrategias deliberadas (Beer & Eisenstat, 2000) es una deficiente comunicación vertical lo que puede llevar a que las mismas estrategias emergentes no surjan por estas mismas barreras. El que el proceso de planeación no esté basado en el diálogo no solo vertical sino transversal puede ser un factor que incida en este caso B para que no emerja alguna estrategia a nivel divisional derivada de los docentes. Como lo menciona una profesora

Yo te puedo decir en mi experiencia y a nivel departamental una planeación formal donde haya un ejercicio no lo hay. Se ve lo que ven a nivel división, y se hace una evaluación a nivel división, pero no plenaria que involucre a todos los profesores.

En la siguiente sección se muestra el análisis del caso C, y finalmente el capítulo de conclusiones y recomendaciones donde se concluye con la discusión de resultados en un comparativo de los tres casos y su relación con un modelo de aprendizaje organizacional.

Análisis de Caso 3 División C

Buscar responder cómo es el proceso de generación de estrategias emergentes en tres áreas distintas de una misma institución de educación superior es el objetivo de la investigación, en donde cada caso analizado tiene sus propias características, fuentes y resultados. En este capítulo se presentan los resultados del Caso C.

Entre los participantes entrevistados se contó con cinco profesores y cuatro directores de la unidad académica C , en la tabla 11 se muestra el perfil. Igual que en caso A y B, se solicitó la autorización del director de la división C, realizando entrevistas exploratorias al azar a profesores y directores (anexo 1) y seleccionado los mejores informantes según su disponibilidad, conocimiento de su área y proceso de planeación, así como su facilidad para compartir su experiencia. La reunión con los entrevistados fue concertada de forma telefónica y vía correo electrónico. Como resultado del análisis se identificaron fuentes, procesos y resultados según los casos surgidos en las entrevistas, por lo que se procedió a validar con tres informantes de la unidad (anexo 7).

Tabla 11

Perfil de los informantes de la división C

Género		Puesto	Credenciales	Antigüedad promedio
3 Mujeres	2 Hombre	4 Profesor de planta		16 semestres
		1 Profesor de cátedra	5 con maestría y especialidades	
	4 Hombres	Director	3 con maestrías y especialidades	1 con doctorado

En este capítulo se mostrarán los resultados del caso C contrastados con el análisis de literatura mostrado anteriormente: se expondrá primero el contexto de la planeación formal de la división C, en seguida se describirá el proceso de formulación emergente, sus fuentes y resultados encontrados.

Contexto: Proceso de planeación de la división C.

El proceso de la planeación de la división C ha cambiando a lo largo del tiempo, no solo por cambios en la misma institución, sino por el aprendizaje que la división ha adquirido a lo largo del tiempo. Inicialmente la división definía sus proyectos para 10 años, se priorizaban los más importantes, y enseguida cada departamento realizaba el mismo proceso. Actualmente, en el contexto de la misión 2015 y en las 15 estrategias del Sistema, la división busca el cumplimiento de los indicadores para el logro de las estrategias, analizando en qué área le impacta a qué indicador, y definen proyectos para cada indicador en miras del cumplimiento de la misión.

Una fuente importante para el proceso de planeación divisional y del área es el resultado de la evaluación según lo que reporta la institución y dicta como prioritario, como al retención de los alumnos y el desarrollo profesores por ejemplo. Se analiza e indica situación, meta y actividades a realizar para lograr la meta. Esto recuerda a la propuesta de Rodríguez (2005) en donde especifica que el que una organización tenga claras sus estrategias deliberadas, facilita su cumplimiento, guía acciones y especialmente permite el desarrollo de la

creatividad en la solución de problemas, como se verá más adelante en este mismo caso, lo cual es una fuente de estrategias emergentes.

El despliegue de la planeación en los departamentos es un proceso alineado al divisional y al de Campus, en donde se definen proyectos, actividades asignan responsables y equipos, así como metas e indicadores. Como lo afirma un director

Hacemos una planeación, durante la planeación decimos cuáles son las partes del proyecto, quien va a ser la parte estructural del proyecto, quién va a ser la parte administrativa del proyecto y quién va a seguir todo el proceso del proyecto, depende del número de participantes. Durante el proyecto se determina cuáles son las fechas de cumplimiento del mismo...

Esto se documenta en el formato de Balanced Scorecard (BSC), dicho formato se ha adecuado a la realidad de esta división,

...se traslada (la información de los proyectos) al formato de BSC, en el caso de nosotros, lo que se está haciendo es tratando de relacionar ese formato para que sea lo más apegado al BSC con educación... nosotros le cambiamos el área como recursos académicos y administrativos, desarrollo e innovación, resultados, y relación con el entorno.

Una vez realizada la planeación, utilizan las tarjetas del BSC (planteadas por el área), cada departamento tiene una tarjeta, el director integra una sola tarjeta con las tarjeas de los departamentos, la cual se conoce como tarjeta madre del área de pregrado. El director, al contar con las estrategias y los proyectos de todas las unidades, las relaciona cada uno entre sí y selecciona los proyectos que impactan a toda el área. En conclusión, al finalizar el proceso de planeación, los directores deben de concluir con la siguiente información:

... lo primero que me tienen que reportar son los indicadores, qué van a hacer para cada indicador; segundo, cuáles son los retos de cada departamento y

su dirección de carrera; y tercero, me traen la planeación completa en el formato de BSC con su descripción y su indicador para cada departamento.

En el caso de la División C los modelos de proceso de formulación de estrategias (Capítulo 2) que más aplican de acuerdo a las evidencias encontradas en las entrevistas y en la documentación son los modelos de aprendizaje (Mintzberg y Westley ,1989; Mintzberg et al, 2003; Pawlowsky, 2001; Gavetti & Rivkin, 2005; Gherardi & Nicolini, 2001; Johnson et al, 2006; Simmons, 2006), debido a que el aprendizaje es un elemento evidente en su proceso de planeación no solo de los líderes sino del aprendizaje organizacional, a través del involucramiento en todos los niveles vía juntas departamentales, academias y comités, y en base a las experiencias adquiridas en la práctica y la reflexión en la acción.

Proceso de formulación de estrategias emergentes.

Para identificar el proceso de formulación de estrategia emergentes (Mintzberg y Waters, 1985; Christensen & Donovan, 1999; Johnson et al, 2006), y al igual que en los casos anteriores se revisaron cada una de las entrevistas de profundidad tanto de los directores como de los profesores para identificar ideas comunes, las cuales se clasificaron en fuentes que origina las acciones emergentes, los procesos para desarrollarlas y los resultados que se obtuvieron dichas acciones emergentes.

Las fuentes identificadas para generar estrategias emergentes son:

Tabla 12

Fuentes identificadas en caso C

Fuente	Ejemplos de comentarios
De las tareas continuas (de la observación, en el transcurso de la experiencia, platicando con los alumnos de sus necesidades) y del involucramiento y compromiso del profesor.	“Por ejemplo, yo como coordinador de semestre veía que a veces los exámenes se enviaban directamente a la secretaria, que la secretaria tenía ...que hacer muchas cosas que realmente podíamos darle la confianza de que hiciera, pero habían otras que no, por ejemplo la estructura de las preguntas, las opciones...entonces lo primero que hicimos fue formar un comité de evaluación”. (una profesora) “ Surgió de la necesidad y de la queja de los profesores que los alumnos llegaban muy verdes al curso de Ciencias Clínicas” (un profesor).
De las juntas externas que asisten, documentan y comparten en juntas departamentales, de área o divisionales.	“...si yo voy por ejemplo a esas juntas (externas) entonces tengo que poner, mandarles un reporte a cada uno: fui a esta reunión y aquí se trató de esto....” (un director)
De las solicitudes de unidades externas de la división (tanto del Sistema como de la comunidad)	“...entonces, oye no que la prepa, que necesita eso, hay más prioridad...” (un director).
De la búsqueda por mejorar la administración académica	“...acostumbro a hacerme preguntas ¿cómo logro mejorar la administración académica?” (Un director).
De las academias de los profesores	“...de las academias pueden surgir proyectos, por ejemplo, el examen práctico de propedéutica....” (un director)

En resumen, las distintas fuentes detectadas se pueden clasificar como:

- Provenientes del interés y de las tareas continuas del profesor.
- De demandas externas a la institución y a la unidad organizacional.
- Del trabajo colaborativo docente.

Las fuentes provenientes del interés y de las tareas continuas del profesor integran las iniciativas que surgen de las tareas como la observación, la experiencia, la convivencia con los alumnos; y también de su participación en juntas externas, en las cuales documentan y lo comparten posteriormente en reuniones entre profesores y/o directores; y también del interés por mejorar la administración académica. Lo anterior recuerda el aprendizaje social expuesto por Tosukas (citado por Gherardi & Nicolini, 2001), el cual es una red de comportamientos colectivos basados en un conocimiento distribuido. Ejemplo de las fuentes anterior es lo que expresa un profesor

Entonces del diálogo con alumnos y con profesores, hacen que conozcan tal universidad, y se hacen enlaces....Oiga doctor, escuché que fulanita está en tal lugar, bueno entonces vamos a ponernos a investigar.

Las fuentes provenientes de las demandas externas a la institución y a la unidad organizacional, surgen de las solicitudes propias de la institución a esta división C, o por solicitudes de entidades externas al mismo Sistema, como lo menciona un director

Por ejemplo, ahorita en Servicio Social, acaba de venir a vernos una persona que trabaja,... es el vínculo de la Secretaría de Gobierno del Estado con los municipios del norte del Estado, y ella nos genera un proyecto en el que nos pide apoyo...

Las fuentes provenientes del trabajo colaborativo docente implica lo que surge en las reuniones de los profesores en particular en las academias, en donde se genera también aprendizaje social (Gherardi & Nicolini, 2001). Como lo menciona un director

...de una reunión de academia surgió la propuesta de convertirlo en un examen más aplicable a lo que es el cursos, un examen práctico especial, que en Estados Unidos se aplica....

Durante el proceso de validación, un informante indicó que otra fuente importante generadora de iniciativas emergentes eran los sistemas de retroalimentación de la institución, los cuales constantemente actualizan a la división C en el desempeño académico, opinión de los alumnos, etc. Por lo que se agrega esta fuente a las clasificadas anteriormente.

Una vez identificadas las fuentes, se procede a identificar los procesos de generación de estrategias emergentes los cuales son:

Tabla 13

Procesos de formulación identificados en caso C

Proceso identificado	Ejemplos de comentarios
<p>El profesor asiste a una reunión (externa a la institución), comparte temas tratados en dicha junta en reunión de área y/o departamento, se analiza impacto, y de ahí se generan proyectos. Se solicita que se documente con objetivos, meta, indicadores y fecha de terminación integrándolo al BSC.</p>	<p>“... por ejemplo... fui a esta reunión, y aquí se trató de Servicio Social, se trató de esto, entonces alguien dice a mi me impacta esto porque yo tengo muchos alumnos y a mi... ah ok... entonces él di, sabes te puede poner en riesgo esto y esto, ah ponérmelo, y de ahí surgen proyectos.” (un director)</p>
<p>Surgen de las tareas continuas y se formalizan al estructurarlo (con los elementos antes mencionados), en algunos casos se forma un comité con un coordinador, para desarrollar el proyecto e implementarlo. Se documenta en el BSC departamental y/o divisional donde aplique el caso.</p>	<p>“Entonces, lo primero que hicimos dentro del proyecto fue formar un comité de evaluación. Es un grupo pequeño...primero nos organizamos, hicimos un formato en el que vaciábamos todo lo que nos interesaba evaluar, entonces ese formato primero se validó, y después empezamos aplicándolo a los profesores,... elaboraban examen y lo tenían que enviar al coordinador, el coordinador lo revisaba y se lo enviaba al comité. Ahi se evaluaban los requisitos que deben de tener un examen..” (una profesora)</p>
<p>Se recibe solicitud, se asigna prioridad sobre otros proyectos y se desarrolla de acuerdo a las necesidades de quién lo solicita. Se documenta e integra al BSC de departamental y divisional.</p>	<p>Estuve con la directora de las preparatorias y quiere que hagamos un bachillerato de ciencias de la salud...es que ya lo quieren... Entonces sobre la marcha se integra el proyecto dando prioridad sobre lo que se está trabajando, se documenta y se integra equipo de trabajo...” (un director)</p>
<p>Se cuestionan cómo se puede mejorar como reflexión individual, se definen propuestas con metas, en algunos casos es individual y en otros se integra a un comité departamental, se documenta y se desarrolla el proyecto</p>	<p>“Entonces establezco propuestas o metas que muchas veces son personales, otras son concentradas en el comité del departamento, y entre todos sacamos un proyecto.” (un director)</p>

Los procesos identificados para generar estrategias emergentes se pueden clasificar en

1. Procesos de gestión colaborativa docente
2. Procesos de gestión institucional o externa.

Los procesos de gestión colaborativa docente integran procesos como los que inician con la participación de los docente en juntas externas, y comparten lo visto ahí en juntas departamentales o de academia; los que surgen de las tareas continuas y se formalizan estructurándolos; y los que surgen de la intención de mejorar la administración académica. La reflexión en la acción (Schön citado por Wenger, 2001) indica la conveniencia de no separar la acción del pensamiento, para aprovechar el aprendizaje generado en el actuar diario a través de las prácticas y rutinas en todos os niveles, es así como proyectos y estrategias emergente. En este modelo de aprendizaje los actores son todos los miembros de la institución, en este caso a través de los profesores y directores la institución aprende, porque el aprendizaje surge de las conductas que estimulan el pensamiento para darle un sentido a la acción (Mintzberg et al, 2003, p. 264) .Un director menciona al respecto

Surgen de las tareas continuas, estamos trabajando, estamos viendo cómo funciona el ABP, entonces hablamos y decimos sabes qué no estamos de acuerdo con lo que se está haciendo, yo tengo juntas todas las semanas con estos directores, en esas juntas hacemos el reporte del área, cómo vas con esto, cómo vas con lo otro,...fíjate que necesitamos generar un proyecto para evaluar la implementación de la técnica didáctica ABP y de todos los cursos que deben llevar, y salió a mitad de semestre, por qué , porque todos los directores vieron

que había errores, y es algo que se integra a la planeación no surge de la planeación, ...

Otro director en la validación comparte el mismo proyecto afirmando la naturaleza del proceso, indicando que el ABP se adaptó a las necesidades de la división para lograr estandarizar a los estudiantes, y a partir de ahí esto afecta el proceso de selección de profesores. Luego entonces el impacto es a la administración académica no solo al proceso enseñanza aprendizaje.

Los procesos de gestión institucional o externa a la división son aquellos que por solicitud generan proyectos con prioridad y se integran a los proyectos que se están realizando en el período. Un ejemplo es el que proporciona un director

El semestre pasado, tuvimos un trabajo con la universidad de Stanford, fueron los alumnos todo bien, cuestiones de capacitación, a mitad de semestre nos dice, que los de Stanford quieren un convenio, ahora lo que tenemos que hacer es esto, y se armó un proyecto, a la mitad de semestre, y juntas, videoconferencias, trabajo sobre trabajo...

Finalmente, en cuanto a los logros como resultados del proceso de formulación emergente se encontró que en todos los casos los proyectos se integran al BSC del departamento y del área, dándole seguimiento formal a avances, logros y resultados en las reuniones durante el semestre y al final en la evaluación del área. Durante el proceso de validación, un informante indicó que otro logro importante de estos proyectos son las presentaciones de los proyectos en eventos como congresos de intercambio de experiencias en educación, de gestión educativa, u otros congresos, así como con artículos en revistas indexadas. Toda esta integración de acciones que emergen, que se convierten en

proyectos, y posteriormente inciden en la adecuación de las estrategias divisionales y de cada área, apoya la idea de Johnson et al (2006) que propone que las organizaciones que aprenden sean creadoras de su entorno, no solo reactivas. Así mismo, toda organización que aprende crea conocimiento (Fullan, 2001), el cual lo difunde en ella e incorpora dicho conocimiento en sus procesos, productos y servicios principales, como se observa en los logros de esta división C, difundiendo su conocimiento no solo internamente mediante la formalización de sus iniciativas en el proceso de planeación formal, sino a través de la divulgación formal de sus logros en congresos y revistas indexadas.

La Figura 7 muestra en forma gráfica las fuentes, procesos y resultados encontrados en forma sintetizada en el caso de la División C.

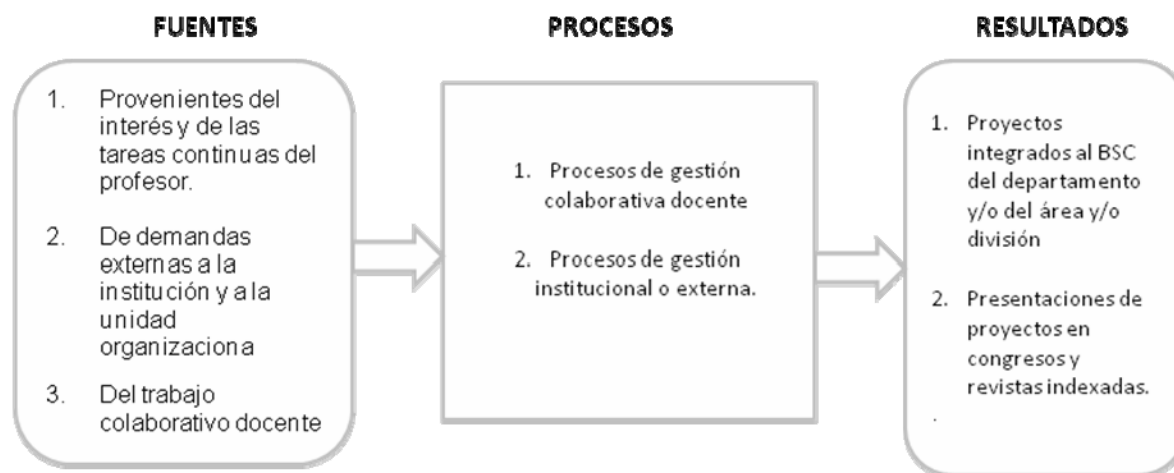


Figura 7. Representación gráfica del proceso de formulación de estrategias del caso C

Entre las conclusiones de la división C:

- ✓ Existe un proceso de aprendizaje en la división con respecto al proceso de planeación institucional y cómo lo han desplegado en

sus distintas unidades. Se alinean en todo proceso a las directrices estratégicas institucionales, revisan su impacto y programan el proyecto con responsables y metas.

- ✓ El Balanced Scorecard (BSC) (Kaplan y Norton, 2000) se ha utilizado como la metodología del área, en todas sus unidades, documentado en un formato los proyectos con actividades, estado actual, metas, responsables. Todo proyecto que emerge durante el semestre se integra y documenta con las mismas características. Esto formaliza las acciones emergentes y las alinea al proceso institucional.
- Existen tres tipos distintos de fuentes generadoras de estrategias emergentes provenientes del interés y de las tareas continuas del profesor; de las demandas externas a la institución y a la unidad organizacional y del trabajo colaborativo docente.
- ✓ Existen dos tipos de procesos de formulación de estrategias emergentes: Procesos de gestión colaborativa docente y procesos de gestión institucional o externa.
- ✓ Dos elementos relevantes se detectaron en este caso involucrados en el proceso de formulación de estrategias emergentes: un proceso de planeación estructurado tanto en su diseño como en su documentación y seguimiento; el cual ha sido modificado en el tiempo según lo aprendido, lo que recuerda al Modelo de Aprendizaje (Mintzberg y Westley ,1989; Mintzberg et al, 2003; Pawlowsky, 2001; Gavetti & Rivkin, 2005; Gherardi & Nicolini, 2001;

Johnson et al, 2006; Simmons, 2006; y dos, un proceso de sociabilización continuo involucrando el compartir y la reflexión individual y grupal (Beveridge et al , 1997;DiBella y Nevis, 1998; Senge, 1998).

En el último capítulo se muestra las conclusiones y discusión de los tres casos, las semejanzas y diferencias encontradas, así como al relación con un modelo de aprendizaje organizacional.

Capítulo 5 Discusión y conclusiones

La necesidad de definir e implementar estrategias es propia de todo tipo de organización para mantenerse en un ambiente competitivo y compleja sociedad (Ackoff, 1995; Mintzberg, Quinn, Voyer, 1997; Rodríguez, 2005; Rowley, Lujan, Dolence, 1997). La investigación que se realizó se fundamenta en el interés por encontrar una relación entre las estrategias emergentes y el aprendizaje organizacional, partiendo de conocer cómo son los procesos de formulación de dichas estrategias en una institución de educación superior. Se parte de un marco teórico que identifica en primer lugar lo que son las estrategias, los tipos de estrategias que existen, y los modelos de formulación conocidos hasta el momento. Incluye también este análisis de literatura lo que es el aprendizaje organizacional, su relación con la planeación estratégica así como modelos del aprendizaje en las organizaciones. En ese contexto la pregunta que se buscó responder fue

¿Cómo es el proceso de formulación de estrategias emergentes en una institución de educación superior?

En la metodología se utiliza el estudio de caso múltiple (Yin, 2003), y para ello se seleccionaron tres unidades académicas que atienden programas profesionales, las cuales están alineadas a lo que la institución define como su planeación estratégica. Se definieron elementos característicos de cada proceso de formulación encontrado por caso, planteando fuentes, procesos y resultados. A

continuación se muestran los hallazgos comparativos con los tres casos, en donde se identifican semejanzas y diferencias de cada uno, y los hallazgos principales que surgen de esta comparación.

Semejanzas

El análisis de las semejanzas se realiza en función de los tres elementos presentados en cada caso: las fuentes que originan iniciativas o proyectos emergentes, el proceso que se lleva a cabo para su formulación y los resultados derivados.

En lo que respecta a las fuentes que originan iniciativas emergentes se encontraron coincidencias en:

1. El profesor.
2. El entorno.
3. Los sistemas de retroalimentación institucionales.

En los tres casos coinciden en que el profesor es una fuente generadora de proyectos y propuestas, algunas de las razones que favorecen estas propuestas son:

- La importancia que brinda.
- Los intereses personales.
- Del aprendizaje del profesor.
- De la experiencia del profesor en la institución.
- De las tareas continuas y del compromiso del profesor.

- De su relación con el entorno vía juntas, congresos, etc.

Por lo que el profesor derivado de su experiencia previa, de sus intereses personales y de su compromiso académico propone nuevos proyectos. Schön (1987) afirma sobre los profesionales reflexivos, como a través de la experiencia y de su conocimiento previo pueden reformular y plantear nuevas soluciones, apoyándose también de la reflexión en la acción. Igualmente las fuentes encontradas como comunes recuerdan el concepto del conocimiento en la acción (p. 35) el cual es el que se puede describir mediante “la observación y la reflexión sobre las acciones” para convertir el conocimiento tácito en conocimiento explícito.

Otra fuente en la que coinciden los tres casos es el entorno como fuente generadora de iniciativas emergentes. La interacción de los docentes y de las unidades académicas con el entorno genera un aprendizaje que se convierte en conocimiento, promotor de proyectos y estrategias emergentes (Nonaka y Takeuchi, 1999; Beveridge, Gear, & Minkes, 1997; Feurer & Chaharbaghi, 1995). En este caso pueden ser dos tipos de situaciones:

- Demandas de la institución como sistema.
- Demandas de entidades externas a la institución.

Otra fuente generadora son los sistemas de retroalimentación y evaluación de la institución son fuentes generadoras de proyectos emergentes. Recordando que Kaplan y Norton (2000) utilizan el control administrativo estratégico como un proceso de revisión de estrategias que favorece la creación

de estrategias emergentes. Los sistemas de retroalimentación brindan a las unidades organizacionales una evaluación de sus avances de acuerdo a las prioridades estratégicas, pero según indican los informantes dicha retroalimentación es fuera del tiempo de planeación formal. Debido a ello, las unidades generan proyectos para mejorar el desempeño de la división / departamento en particular.

En cuanto a los procesos se encontraron semejanzas en dos tipos de proceso:

1. Procesos de gestión colaborativa docente.
2. Procesos de gestión institucional y/o externa.

En los procesos de gestión colaborativa docente en los cuales se identifican intercambios de experiencia vía academias, el convencimiento de grupo en base al diálogo informal, y el diálogo en juntas de departamentales. El elemento clave es la sociabilización de las ideas, la reflexión y el acuerdo entre docentes para la generación de iniciativas que se integran o no al proceso de planeación de la unidad (si cuenta con dicho proceso). El diálogo, la reflexión y el aprendizaje derivado de ello son elementos de los Modelos de Aprendizaje (Mintzberg y Westley ,1989; Mintzberg et al, 2003; Pawlowsky, 2001; Gavetti & Rivkin, 2005; Gherardi & Nicolini, 2001; Johnson et al, 2006; Simmons, 2006).

En los procesos de gestión institucional y/o externa, son demandas que surgen del entorno cercano o fuera de la institución (Mintzberg et al, 2003) del cual

surgen proyectos como respuesta a dichas solicitudes. Se les asigna una prioridad y recursos para su desarrollo, y se integra al proceso de planeación.

En cuanto a los resultados no se observó semejanza alguna entre los tres casos.

Diferencias

En las fuentes las diferencias que se detectan son:

1. De las necesidades académicas y/o problemas específicos
2. Del trabajo colaborativo docente

En Caso B, se detectó en las entrevistas que los proyectos surgen de necesidades académicas detectadas como faltantes del servicio educativo de los alumnos, y /o de la falta de éxito en algunos proyectos que se implementan (Mintzberg et al; 2003; Niven, 2002; Kaplan y Norton, 2001).

En el tercer caso, el Caso C, se detectó que el trabajo colaborativo entre docentes es fuente generadora del llamado aprendizaje social (Gherardi & Nicolini, 2001), por medio de sus reuniones de academias, en donde dialogan sobre el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, y donde emergen nuevos proyectos para la mejora del aprendizaje del alumno.

En lo que respecta a los procesos, se encontraron tres diferencias, los primeros dos procesos se refieren al Caso A, y el último al caso B:

1. Procesos de alianzas profesor –director de siguiente nivel
2. Procesos de solución de problemas

3. Procesos de gestión docente individual.

Se observan en el primer y tercer tipo de procesos que el profesor desempeña un rol relevante como generador de la iniciativa emergente (Schön; 1987), en ambos el profesor define un proyecto, busca recursos (internos al negociar con su director) o externos, y en el Caso B lo integra a su planeación personal.

En el caso de la solución de problemas (Mintzberg et al; 2003; Niven, 2002; Kaplan y Norton, 2001), son problemas que se presentan a nivel departamental que el director (normalmente) detecta vía los sistemas de retroalimentación, alguna queja o algún problema detectado por profesores. Se buscan alternativas de solución, se selecciona la más viable y es la que se lleva a cabo, en ocasiones en forma colaborativa.

En lo que respecta a los resultados es donde se encuentra la mayor diferencia, se analiza utilizando el modelo de Aprendizaje Organizacional de DiBella y Nevis (1998). En el primero de los casos, el caso de la División A, se observan que la mayoría de los proyectos surgen a nivel departamental, algunos suben a nivel divisional, y en una sola ocasión se convierte en estrategia a nivel institucional. En este caso no se encontró evidencia de procesos de planeación formal a nivel departamental, aunque sí existe una alineación a nivel divisional con la planeación estratégica de la institución; se encontró evidencia de procesos de sociabilización en algunas de las unidades entrevistadas en relación profesor – director, y en uno de los casos en academias, sin embargo no se encontró

evidencia de que la sociabilización se presente en todas las unidades en relación con los procesos de formulación de estrategias emergentes. En lo que respecta al modelo de aprendizaje, se encontró evidencia parcial sobre la adquisición del conocimiento vía los proyectos que surgen propuestos por los profesores y cómo algunos de ellos emergen a nivel divisional. Sin embargo, no se encontró evidencia de un proceso formal o informal de compartir del conocimiento generado en las ideas que emergen, al no integrarse a un proceso de planeación y seguimiento.

En el segundo caso, el caso de la División B, existe un proceso de planeación formal a nivel división y departamentos, relacionado con el Balanced Scorecard (BSC), alineado a la planeación institucional; sin embargo, la sociabilización no se da formalmente durante la planeación, seguimiento o evaluación; se remite a formatos de proyectos por profesor, integrados a nivel departamental, priorizados y reportados a nivel divisional, por lo que sus resultados se formulan a nivel de proyectos integrados al BSC del profesor. En la fase de validación, se agrega la categoría de proyectos no logrados por falta de apoyo o recursos. En su relación con el modelo de aprendizaje organizacional (DiBella y Nevis, 1998) existe evidencia de las primeras dos etapas: la etapa 1, la adquisición de conocimiento vía las propuestas e ideas de los profesores que emergen, y se comparten y documentan vía el formato de BSC personal y departamental (según las prioridades), que es evidencia de la etapa 2, compartir conocimiento. Cuenta además con coordinaciones de funciones como investigación donde se busca integrar el conocimiento en artículos.

Finalmente, en el tercer caso, el caso de la División C, cuenta con un proceso de planeación formal a nivel división y en cada uno de sus departamentos, se apoya en el uso de Balanced Scorecard (BSC), existen reuniones de procesos de planeación, evaluación y seguimiento, además de formación de comités en respuesta a la formación de proyectos; en este caso los resultados son la definición de proyectos, con clara delimitación de objetivos, metas, estado actual y acciones incluyendo involucrados a nivel departamental y divisional, se incluyen en los resultados de difusión en congresos y revistas indexadas. En su relación con el modelo de aprendizaje organizacional de DiBella y Nevis(1998), la División C, muestra evidencia de las tres fases del modelo, adquiere el conocimiento con el aprendizaje y la reflexión colaborativa de los docentes, generando propuestas de proyectos, difunde el conocimiento al estar integrado a su proceso de planeación formal y vía las publicaciones y conferencias, y utiliza el conocimiento para impactar en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la administración académica.

Conclusiones

La pregunta de cómo es el proceso de formulación de estrategias emergentes en áreas académicas distintas de una misma institución de educación superior se respondió al identificar las distintas fuentes, procesos y resultados de cada caso, y también identificando sus semejanzas y diferencias.

Se identifica el modelo de aprendizaje de formulación de estrategia (Mintzberg y Westley ,1989; Mintzberg et al, 2003; Pawlowsky, 2001; Gavetti &

Rivkin, 2005; Gherardi & Nicolini, 2001; Johnson et al, 2006; Simmons, 2006) utilizado parcial o con todas sus características en los tres casos (es el tercer caso que se identifica claramente su aplicación) siendo congruente con el tipo de contexto que se vive como institución educativa (Rowley et al, 1997) con la posibilidad de capitalizar su aprendizaje vía las estrategias que emergen.

Entre los actores identificados (otro de los objetivos específicos) en el proceso de formulación de estrategias emergentes son claramente los profesores (integrantes principales de las unidades investigadas) y los directores, así como las interacciones que tienen con su entorno cercano alumnos, otras unidades organizacionales, y su entorno externo, empresas, otras universidades, etc. Por lo que refuerza que el aprendizaje se da en la organización, en el sistema colectivo que aprende (Gherardi & Nicolini, 2001). Por lo que las instituciones se les recomienda contar con estrategias inclusivas para los niveles operativos quienes tienen información valiosa para la toma de decisiones, como se ve en los procesos de formulación emergente (Kenny, 2006).

En cuanto a la relación con las prioridades, su seguimiento y evaluación, en los tres casos, las divisiones se alinean a las prioridades de la institución, a las estrategias institucionales que les impactan directamente. Dos de los casos tienen claras sus prioridades estratégicas, y las despliegan utilizando el BSC (Kaplan y Norton, 2001), la división B define sus prioridades y el profesor se alinea a ella aportando proyectos, y la división C define sus prioridades y la despliega a nivel departamento y profesor. Los proyectos que emergen se alinean a las prioridades de cada división) utilizando el BSC tratando de contribuir a la planeación

institucional (Mintzberg et al; 2003; Niven, 2002; Kaplan y Norton, 2001; Noble, 1999). En el caso de la división A, también se alinea a las prioridades institucionales comunicándolas vía los directores de las distintas unidades, sin necesariamente contar con un proceso formal de despliegue en cada unidad, pero sí a nivel división.

Recomendaciones

Los hallazgos en el contraste de lo sucede en la realidad vs la literatura permiten afirmar que existen dos elementos necesarios para que emerjan estrategias derivado del aprendizaje organizacional: 1) el que exista un proceso de planeación formal y estructurado, no solo a nivel institucional sino a nivel de todas las áreas, basado en un proceso participativo vía juntas, comités, academias; y 2) la sociabilización de las ideas, inquietudes, intereses, aprendizajes de los docentes vía el diálogo reflexivo y la reflexión en la acción entre docentes, y entre docentes y directivos.

Con estos dos elementos claros puede sugerirse a una institución favorecer la cultura de planeación basada en el aprendizaje organizacional y la participación de los docentes, así como una cultura de diálogo vía elementos formales e informales que permita que las propuestas y proyectos fluyan y aseguren llegar al proceso de planeación, seguimiento y evaluación contando con el apoyo institucional y social. Como Kenny (2006,p.353) afirma al decir que el proceso de planeación estratégica tiene el “ potencial de proveer los medios efectivos de dirigir recursos para lograr el aprendizaje deseado”.

Para futuros estudios se sugiere desarrollar instrumentos que permitan medir el grado de formalización de los procesos de planeación en los distintos niveles organizacionales, así como otro instrumento que mida los factores que favorecen la sociabilización en el ambiente docente, para posteriormente medir el impacto de dichos elementos en los procesos de formulación de estrategias emergentes.

Finalmente, otro estudio futuro que se puede realizar es una investigación en donde se mida el grado de impacto de las estrategias deliberadas y emergentes en las prioridades estratégicas institucionales, y también en el foco clave de toda institución educativa: la formación de sus estudiantes.

Referencias

- Ackoff, R. (1995) *Planificación de la empresa del futuro*. (Torres, E. Trad.) México, D.F.: LIMUSA, Noriega Editores.
- Allison, M. & Kaye. J. (1997) *Strategic Planning for Nonprofit Organizations. A practical guide and workbook*. Nueva York: Wiley Nonprofit Series.
- Andrews, K. (1981) Corporate strategy as a vital function of the board. [Versión electrónica], *Harvard Business Review*, 174-184
- Austin, W. (1999) A Strategic Planning Workbook. [Versión electrónica], *ERIC*. 1-58.
- Beer, M. & Eisenstat, R.(2000) The Silent Killers of Strategy Implementation and Learning. [Versión electrónica], *Sloan Management Review*.
- Beveridge, M.; Gear, A. & Minkes, A. (1997) Organizational learning and strategic decisions support. [Versión electrónica], *Emerald Fulltext*. 4(5) 217-227.
- Bryar , R. (1999) An examination of case study research. [Versión electrónica], *Nurser Researcher*, 7(2) 61-78
- Carr, A.; Durant, R.; & Downs, A. (2004) Emergent strategy development , abduction and pragmatism: new lessons for corporations. [Versión electrónica], *Human Systems Management*. IOS Press. 23, 79-91
- Christensen, C. & Donovan, T. (1999) The process of strategy development and implementation. [Versión electrónica], *Harvard Business Review*, 1-12.

- Cooper, T. (2006) Enhancing insight discovery by balancing the focus of analytics between strategic and tactic levels. [Versión electrónica], *Database Making & Customer Strategy Management*. 13(4) 261-270.
- Courtney, H. , Kirkland, J. & Viguerie, P. (1997) Strategy under uncertainty. [Versión electrónica], *Harvard Business Review*. 67-79.
- Czarniawska, B. (2001). Anthropology and organizational learning. En M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child, I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 118-135). Oxford: Oxford University Press.
- David, F. (2005) *Strategic management. Concepts and cases* (10th Ed). Nueva Yersey: Pearson.
- De Geus, A. (1997) *La planeación como aprendizaje*. Recuperado el 1 de junio del 2006, del sitio Web del *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey* : <http://cursos.itesm.mx> .
- Dibella, A.J. & Nevis, E.C. (1998) *How organizations learn: an integrated strategy for building learning capability*. San Francisco, Calif.: Jossey Bass.
- Dlugosh, L. (1993) Planning, Processing, and Action Leads to Quality Schools. [Versión electrónica], *ERIC*. 1-16
- Easterby-Smith, M. & Araujo L. (1999). Organizational learning: current debates and opportunities. En M. Easterby-Smith; L. Araujo; J. Burgoyne (Eds.). *Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Endlich, N. (2001) *An investigation of the nexus between strategic planning and organizational learning*. Recuperado el 3 de diciembre de 2005, del sitio Web del Virginia Polytechnic Institute and State University:
<http://addison.vt.edu/search/aEndlich%2C+Norman+Andrew./aendlich+norman+andrew/-2%2C1%2C0%2CB/frameset&FF=aendlich+norman+andrew&1%2C1%2C>
[C](#)

Feurer,R. & Chaharbaghi,K. (1995) Strategy formulation: a learning methodology. [Versión electrónica], *Management & Techonology*. 2(1) 38-55.

Forster, N. (1995) The Analysis of Company Documentation. Cassell, C. & Symon, G. (Eds.) *Qualitative Methods in Organizational Research. A practical guide*. California: Sage Publications.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3a. ed.). New York, U.S.: Teachers College Press.

Fullan,M. (2005) *Leadership & sustainability:system thinkers in action*.Thousand Oaks,Calif. Corwin Press.

Gavetti, G. & Rivkin, J. (2005) How strategists really think, tapping the power analogy. [Versión electrónica], *Harvard Business Review*. 83(9),54-63

Gherardi, S. & Nicolini, D. (2001). The sociological foundations of organizational learning. En M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child, I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 35-56). Oxford: Oxford University Press.

- Hax, A. & Majluf, N. (1996) *The strategy concept and process. A pragmatic approach*. Upper Saddle River, New Jersey, U.S.: Prentice Hall.
- Howell, E. (2000) Strategic Planning for a new century: process over product. [Versión electrónica], *ERIC*.1-6.
- Johnson, G.; Acholes, K. & Whittington, R. (2006) *Dirección estratégica*. México: Pearson.
- Kaplan, R. & Norton, D. (2001) *The strategy-focused organization*. Boston, MA: Harvard Business School Press
- Kenny, J. (2006) Strategy and the learning organization: a maturity model for the formation of strategy. [Versión electrónica] *The Learning Organization*.13(4)353-368
- King, N. (1995) The Qualitative Research Interview. Cassell, C. & Symon, G. (Eds.) *Qualitative Methods in Organizational Research. A practical guide*. (pp. 14-36) California: Sage Publications.
- Lueddeke, G. (1999) Toward a constructivist framework for guiding change and innovation in higher education. [Versión electrónica], *The Journal of Higher Education*. 70(3) 235-260.
- Maranville, S.J. (1999) Requisite variety of strategic management modes. A cultural study of strategic actions in a deterministic environment. [Versión electrónica], *Nonprofit management & leadership*. 9(3) 277-291.
- Miller, K. (1999) *Organizational Communication. Approaches and process*. (2d. Ed.) Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

- Mintzberg, H. ; Ahlstrand, B. & Lampel, J. (2003) *Safari de la Estrategia*.
(Oklander,A. Trad.) Argentina: Garnica. (Trabajo original publicado en
1998)
- Mintzberg, H. Quinn, J.& Voyer, J. (1997) *El proceso estratégico: concepto,
contexto y casos (edición breve)*. (Nuñez,J. Trad.) México: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1994) *The rise and fall of strategic planning*. Nueva York: The Free
Press.
- Mintzberg, H. & Westley , F. (1989) Visionary Leadership and Strategic
management. [Versión electrónica], Strategic Management Journal. ABI
Inform Global .*Proquest* 10,17-32
- Mintzberg, H. & Waters, J. (1985) Of Strategies, Deliberate and Emergent.
[Versión electrónica], Strategic Management Journal .ABI Inform Global.
Proquest. 6,257-272.
- Morris, S. (1998) Strategic change and faculty participation: problems and
possibilities. [Versión electrónica], AIR Annual Forum Paper. *ERIC Digest*.
1-23
- Nevis, E.; DiBella, A. & Gould, J. (s.f.) *Understanding organizations as learning
systems*. Recuperado el 16 de noviembre de 2005, de
http://www.solonline.org/res/wp/learning_sys.html .
- Niven, P. (2002) *Balanced scorecard step by step: maximizing performance and
mantaining results*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.

- Nonaka, I. ; Takeuchi, H. (1999) *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación.* (Hernández, M., Trad.) México: Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 1995).
- O´Hair, D. ,Friedrich, G.,& Dee, L. (2002) *Strategic communication in business and the professions* (4th Ed). Boston,MA: Houghton Mifflin.
- Ortega , M. (1997) Una visión sistémica y dimensional de la planeación estratégica (Ed.). *Congreso Regional de la ANFEI sección II.* México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Pawlowsky, P. (2001). The treatment of organizational learning in management science. En M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child, I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 61-88). Oxford: Oxford University Press.
- Pearce, J. & Robinson, R. (2005) *Formulation, implementation, and control of competitive strategy.* Nueva York: Mc Graw Hill.
- Porter, M. (1996) What is strategy? [Versión electrónica], Harvard Business Review, *EBSCO*. 74(6) 61-78.
- Rodríguez, J. (2005) *Cómo aplicar la planeación estratégica a la pequeña y mediana empresa.* México: Thomson.
- Rowley, D., Lujan, H. & Dolence, M. (1997) *Strategic change in colleges and universities.* San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Seidman, I. (1998) *Inteviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciencies* (2d. ed.). Nueva York : Tearchers College, Columbia University.

Senge, P. M. (1998). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (C. Gardini Trad.). México: Granica. (Trabajo original publicado en 1990).

Silins, H.C.; Mulford, W.R.; Zarins, S. (2002) Organizational and school change. [Versión electrónica] *Educational Administration Quarterly* 38(5) 613-642.

Simmons, R. (2006, Mayo) Politics hinder good design. [Versión electrónica], *ProQuest*. 1-15.

Slevin, D. & Cohn, J. (1997) Strategy formulation patterns, performance and the significance of the context. [Versión electrónica] *Journal of Management*. 23 (2) 189-209.

Soto, E.; Dolan, S. & Johansen, O. (2005) *Decisiones en ambientes de incertidumbre*. Barcelona,España: Deusto.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos (2ª. Ed.)*. (Filella, R. Trad.) Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1995)

Waddington, D. (1995) Participant Observation . Cassell, C. & Symon, G. (Eds.) *Qualitative Methods in Organizational Research. A practical guide*. (pp. 107-122)California: Sage Publications.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.*

(G. Sánchez Berberán. Trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1998).

Wheelen, T.; Hunger, J. (2007) *Administración estratégica y política de negocios.*

Conceptos y casos. (10ª. Ed.). (Sánchez, M. Trad.) México: Pearson.
(Trabajo original publicado en 1992).

Yin, R. (2003) *Case Study Research: Design and Methods.* (3a.ed.Vol.5)

Thousand Oaks, CA, EUA: SAGE.

Anexo 1 Entrevista exploratoria

Entrevista

Objetivo:

Conocer la experiencia del profesor en el proceso de planeación estratégica del área de IIS.

Nombre		
Género	Femenino	
	Masculino	
Puesto	Profesor de planta	
	Profesor de media planta	
	Profesor de Auxiliar planta	
	Profeso de cátedra	
	Director de carrera	
	Director de departamento	

Antigüedad en el puesto (en semestres)	
Antigüedad en la institución	
Departamento	
Área	
División	

I Con respecto al proceso de planeación de su área

1 ¿El proceso de planeación de su área es estructurado y formal?

<small>Muy estructurado y formal</small>					<small>Poco estructurado e informal</small>
1	2	3	4	5	

2 Su participación en el proceso de planeación es

<small>Activa y propositiva</small>					<small>Participo poco</small>
1	2	3	4	5	

3 Considera que los proyectos en los que se trabaja durante el semestre

					<small>Surgen durante el periodo académico (para solucionar problemas o por propuestas de profesores)</small>
<small>Surge del proceso formal y son propuestas de la división y campus</small>					
1	2	3	4	5	

4 El rol que juega dentro del proceso de planeación es

<small>Participante</small>	
<small>Facilitador</small>	
<small>Documentador</small>	
<small>Coordinador de proyecto</small>	
<small>Otro</small>	

Indicar cuál _____

5 Considera que el aprendizaje de cada profesor y del área

<small>Se comparte y documenta entre profesores y con otras áreas</small>					<small>No se comparte, ni se documenta</small>
1	2	3	4	5	

II Con respecto a la filosofía de operación de su área

6 Los canales de comunicación son abiertos y el acceso a información importante es accesible a toda el área

<small>Totalmente de acuerdo</small>					<small>Totalmente en desacuerdo</small>
1	2	3	4	5	

7 La administración tiene un estilo abierto y libre desde muy formal a informal

<small>Totalmente de acuerdo</small>					<small>Totalmente en desacuerdo</small>
1	2	3	4	5	

8 Existe una tendencia a facultar en la toma de decisiones

<small>Totalmente de acuerdo</small>					<small>Totalmente en desacuerdo</small>
1	2	3	4	5	

Anexo 2 Temas de la entrevista a profundidad a los profesores (con la modificación)

1. Breve introducción de los objetivos del estudio
2. Estrategias actuales de la organización (derivadas de un proceso formal). ¿ Cómo se definieron? ¿ quién participó? ¿ qué seguimiento se les da?
3. De las estrategias definidas, conocer los programas y proyectos, así como recursos asignados (financieros, personal). ¿ Cómo se despliegan las estrategias? ¿ quién participa?
4. Resultados obtenidos de los programas y proyectos (positivos, negativos, sin avance). ¿ Qué sucede con los proyectos con resultados positivos? ¿ Qué sucede con los proyectos con resultados negativos y con los que no se avanza?
5. Proyectos no llevados a operación (pendientes, cancelados), proyectos en operación. ¿ Razones por las que no son llevados a operación? ¿ Qué sucede con los proyectos que no son llevados a operación?
6. Proyectos surgidos no de un proceso de planeación (posterior al proceso). ¿ Cuáles son, responsables, recursos asignados?
7. Fuente de cada proyecto (¿ de dónde surge, cómo se propuso? ¿ quién los propuso?)
8. Investigar proceso y factores que influenciaron a surgimiento de los proyectos.
9. Resultados obtenidos de los proyectos (emergentes).
10. ¿ Qué sucede con los proyectos emergentes en las sesiones de seguimiento y de planeación?
11. Impacto de la estrategia en el departamento e impacto en los alumnos.

Anexo 3 Ejemplo de entrevista a profundidad en el piloto a profesora 1

Por favor, si pudieras dar datos generales, en qué departamento estás y cuántos años tienes trabajando en el Tecnológico.

Soy profesor de departamento de Sistemas de Información, estoy en ese departamento desde hace 4 años que comencé el doctorado, pero que tengo trabajando en el Tec 8 años.

¿Cuáles son las estrategias actuales de tu departamento, cuáles son las grandes acciones que están realizando, por ejemplo durante el semestre agosto-diciembre del 2006?

El semestre pasado fue muy particular porque hubo un congreso previo de calidad en el aula, en mi departamento en lo que fue las siguientes reuniones que tenemos todos los martes (todos los martes nos reunimos en mi departamento). Se retomó lo que se había sucedido en ese congreso. En mi departamento se trató de reconsiderar esas estrategias, y se implementaron en mi departamento algunos proyectos para darle seguimiento.

Ahora yo entiendo que todos los proyectos que de alguna manera tenemos, y las líneas estratégicas que hay en los departamentos se derivan de lo que se hace a nivel división.

Mi directora de departamento asiste a reuniones a la división en donde se determinan las líneas estratégicas de la división, y luego viene a mi departamento nos plantea lo que se vio ahí, y ya como departamento establecemos las líneas de trabajo. Claro que muchas de ellas ya vienen muy determinadas, ¿en qué si hay cambio? Pues en respecto en cómo le vamos a hacer para implantar esas líneas estratégicas; entonces por ejemplo el semestre pasado trabajamos en calidad en el aula, en varias líneas por ejemplo un grupo estábamos trabajando en una investigación para determinar los factores de calidad en los alumnos de primeros semestres de nuestras carreras, y había otro grupo de trabajo de profesores que estaba coordinando investigación sobre cómo estaban dándose las clases de las materias que cubrimos en el departamento. Entonces, eso fue trabajo de todo el semestre pasado enfocado a calidad en el aula, que lo tomamos como una prioridad.

¿Hicieron equipos?

Sí, hicimos equipos, eso fue lo que medio causó molestia en el departamento porque eso significaba que es carga adicional a tu carga de maestro, dices bueno es parte de desarrollo, y de esas ocho horas maravillosas que todo mundo dice, eso implicaba que nos reuniéramos todas las semanas otra vez, osea había la reunión de los martes de todo el departamento, y aparte había reuniones los jueves en el mismo horario relacionados con los proyectos que estábamos desarrollando, entonces eso como quiera decíamos "oh" (molestia) dos veces por semana teníamos que estarle dedicando a eso...

¿Durante todo el semestre?

Durante todo el semestre. Ahora quiénes trabajaron más en eso, los que estaban coordinando los proyectos, pero de alguna manera todos los demás profesores tenían que estar al pendiente porque se pedía información, estaban generando algún tipo de reporte que se requería para eso.

¿Qué resultados obtuvieron? , ¿tenían fecha límite para la entrega del proyecto?

No, fíjate que desde el principio el reto era llegar al final del semestre con esos dos trabajo hechos, porque tenía mucho sentido que fuera así :uno porque el que era de los factores de cuestión de calidad de los alumnos, eran alumno que estaban entrando de los primeros semestres , se recabó la información a mediados del semestre, se analizó la información y los resultados se obtuvieron al finalizar el semestre; en el otro caso que era de la calidad en las clases que se estaban impartiendo, también porque todo el proceso implicaba que se tardara con el cierre semestre. Comenzamos este semestre precisamente, con la presentación de los resultados de los dos proyectos.

El primer proceso y el segundo proceso que te permite ver que es lo vamos hacer con esos resultados, porque pues si nos salió muy interesante, que para los alumnos de primer ingreso, la imagen del profesor es fundamental, pero eso que implicación va a tener en la práctica, no hay ese espacio que nos permita como departamento capitalizar el resultado. Entonces me toco ayudar un poquito a la directora de departamento a integrar el documento, entonces pues yo la verdad me sentí abrumada, porque me doy cuenta que es mucho más lo que hicimos que lo que se está viendo en ese documento, las posibilidades de hacer cosas también pueden ser muy interesantes pero reconozco que no tengo tiempo de

hacerlo, y tampoco mi jefa tiene tiempo de hacerlo y nadie lo tiene, es algo frustrante.

¿Entonces ese documento es para presentarlo en niveles superiores?

Exactamente, de alguna manera sí se cumplió el objetivo, no de alguna manera, se cumplió la investigación, la meta se logró, la meta corta en el sentido de que el compromiso del semestre pasado, de tener un reporte con dichas características sí se cumplió, pero creo yo que queda todo esto limitado cuando no tienes el espacio para ponerte a pensar qué vas a hacer con esto, ahora yo no se si suceda siempre así, tengo que reconocer que pocas veces me he visto involucrada en la planeación estratégica de mi departamento, me toca la planeación operativa, pero ya me toca hacer alguna cosa , pero no tengo mucha injerencia en cómo hacen las cosas en los altos niveles.

¿Algún proyecto que se haya definido el semestre pasado que no se haya realizado?

Lo que pasa es que yo creo que estoy en un departamento muy afortunado porque sí veo que hay alguna problemática y los proyectos se tratan de enfocar a la problemática que tenemos, a veces es muy práctico ver el resultado, por ejemplos el semestre antepasado teníamos como proyecto el diseño de una nueva materia para las carreras del área administrativa, entonces se trabajo fuertemente en el diseño de esa materia, durante ese semestre (agosto-diciembre 2006) ya no se tomó tanto como un proyecto pero se hizo el trabajo de mejorar el curso, de ponerse a analizar las cosas que sí funcionaron y que cosas no funcionaron; claro que mucha de la información se derivó del proyecto de calidad en el aula pero se trabajó mucho en eso, en ese caso sí se dio concretamente el efecto o la mejora de haber hecho ese trabajo.

Entonces, me estás diciendo que los proyectos periódicos o de cada semestre sí los tratan de alinear a la problemática, es decir tratan de relacionar la problemática del departamento con las directrices de la institución , o los proyectos vienen de la planeación, o los proyectos con los que trabajan surgen de la experiencias de ustedes.

Vienen de los dos lados, pero tengo que aceptar que los que surgen de nuestra propia necesidades, tienen mayores posibilidades de que lleguen a algo, que los que vienen de allá arriba; el que viene de allá arriba como el de calidad en el aula , pues cumplió un fin aparentemente superior que fue el de conseguir esa información para poder entender una problemática que tenemos de calidad en el aula pero no.... Pero queda completamente suelto, porque no podemos

aterrizarlo completamente en el departamento, no hay espacio, ni tiempo, pero yo quisiera pensar que como fue una solicitud o fue de alguna manera una línea de trabajo a nivel división hubiera alguien que retome esa información y haga algo con ella, mientras que el proyecto que surgió, ese del diseño de una nueva materia, no fue algo que surgiera a partir de la planeación de la división, sino que surgió a partir de algo que el departamento identificó como una necesidad de que esa materia evolucionara a una nueva materia. Entonces, claro si lo pensamos a nivel planeación de la división, no tiene impacto, no figura, figura como algo que hicimos pero no está alineado a ninguna estrategia divisional, sin embargo para mi al menos, en el nivel de organización que me encuentro, tiene mayor impacto y mayor beneficio aquello que hicimos que fue producto de nuestra propia iniciativa o necesidad.

¿Algún otro proyecto que haya surgido durante el semestre y que no haya estado contemplado en la planeación?

No surgió ninguno. No tanto como proyectos, de repente hay problemas dentro del departamento, y de alguna manera se ve como se va a resolver. Por ejemplo el semestre pasado, se identificó por comentarios de los profesores que había un problema de actitud en los alumnos, se había detectado varios casos de alumnos que había tenido algún tipo de mal comportamiento con sus profesores; entonces cuando esto surgió en las conversaciones de las juntas, pues como depto. nos pusimos a decidir qué íbamos a hacer, porque aparentaba no ser un problema aislado. Entonces ahí no es un proyecto formal, pero como departamento nos pusimos de acuerdo, y definimos ciertas políticas con las que se va a comenzar los cursos, en donde cosas que a lo mejor por obvias no se mencionaban antes, dado estas situaciones que se han presentado, se van a tener que presentar en los cursos como parte de las políticas de comportamiento, Por ejemplo, situaciones en las como me refiero al profesor, no puedo hablarle de miss porque no es el caso, el manejo de palabras como te la bañaste profesora porque me estás poniendo esto, este tipo de cosas que a lo mejor ya lo vemos muy comunes, pero nos dimos cuenta que están deteriorando las condiciones de trabajo del alumno y del profesor, pues entonces en el departamento hicimos eso. Este semestre arrancamos todos con una presentación común en donde esos aspectos que acordamos como departamento, se los planteamos al alumno al inicio de semestre, eso a lo mejor no es un proyecto de planeación, y ni siquiera figura en nuestro esquema de actividades, pero son cosas que por las mismas necesidades e inquietudes del departamento las llevamos a cabo, y las llevamos de manera conjunta.

¿Pero eso no se comunica más arriba?

No.

¿ Algún proyecto que se haya cancelado?

En este semestre no. Pero sí me ha tocado durante el tiempo que he tengo en el departamento, no oficialmente se cancela, pero digamos que se dice que hay un cambio de prioridades. Cuando dicen que hay un cambio de prioridades significa que eso ya se quedó en el olvido, y que vas a dedicar tu esfuerzo a otra cosa. Algo que sucedió que yo recuerdo hace dos años estábamos participando muy fuertemente en el depto. en lo que era la captación de alumnos, habíamos profesores que en nuestro tiempo había que ir a alguna feria o en algún evento. Y aunque no se canceló el proyecto, porque claro que sigue haciéndose todo un esfuerzo de captación de alumnos, los profesores ya no estamos participando directamente. Y pues se menciona toda la parte de captación de alumnos, pero nosotros como departamento no tenemos un proyecto concreto al respecto. Aparentemente ya no se invierten recursos, ya no nos han pedido que participemos directamente.

¿Cuándo se invierten recursos se refiere a tiempo de profesor?

Si , siempre estamos hablando del tiempo de profesor. Tiempo y la disponibilidad, a veces es tiempo de estar en una junta y disponibilidad de hacer algo. Por ejemplo nos demandan de ir a dar una plática de una cosa, o nos demanda asistir a una reunión, entonces es el que tú tengas la disponibilidad para asistir a algún proyecto de esos.

Una última pregunta, ¿ tu crees que en tu departamento existen condiciones para que tu área fomente el aprendizaje de la misma área?

No, no yo pienso que la estructura organizacional que tenemos como instituto y el esquema de trabajo del profesor particularmente no favorece el aprendizaje de lo que pasa, lo que ha sucedido para bien o para mal es reactivo, estamos ante un problema y vemos cómo vamos a resolverlo en ese momento, pero no hay las condiciones para que un profesor realmente se siente y reflexione, ya no te digo que en grupo, ni siquiera de manera individual sobre lo que está pasando y sobre qué impacto tiene en su trabajo o de qué manera puedo mejorar, o sea no lo hay. Y yo creo que es la principal pérdida que tenemos como Instituto, porque no hay ese ambiente o esas condiciones que serían algo que realmente sí promovieran la innovación y la mejora, ahora yo no dudo que haya gente muy buena, en mi departamento hay gente muy buena profesionalmente hablando, y este, yo creo que cuando he aprendido algo de estas personas, ha sido en

situaciones informales verdad, o directamente yo he ido a pedir ayuda a la persona , no he visto el ejercicio de planeación, no veo el ejercicio de distribución de líneas estratégicas derivadas como producto de esta experiencia y de este aprendizaje que debiera existir en el departamento, sino que lo veo como producto de o una de dos: o algo reactivo o como algo que viene de nivel superior y es mandatario, entonces ante esas fuerzas no hay espacio para lo que yo consideraría que debería ser el aprendizaje en la organización.

Por ejemplo, ¿del reporte que van a entregar ustedes ahora (del proyecto de calidad en el aula) no esperan ustedes alguna retroalimentación de los que mandaron esa directriz?

Bueno también estamos en una situación particular, porque acabamos de cambiar de director de división entonces yo no sabría cuál va a ser la reacción de nuestro nuevo director. Pero hasta lo que yo he visto en este momento de la historia que ya se terminó el documento, que ya fue la directora de departamento a hacer la presentación del avance que se tuvo en el proyecto y demás, pues no la oí que regresara diciendo “saben que a partir de la investigación que se hizo va a existir esta situación nueva o vamos a hacer esto con este proyecto, y yo creo que si hubiera sucedido nos lo hubiera dicho inmediatamente porque sabe que muchos trabajamos fuertemente en esto.

Bueno muchas gracias por su colaboración.

Anexo 4 Matriz de resultados de la entrevista exploratoria

División	Área	Departamento	Género	Puesto	Antigüedad en puesto	Antigüedad en Institución	Planeación formal y estructurada	Participación	Proyectos formales o emergentes	Rol
DIA	IIS	IIS	Masculino	Profesor de Planta	8 semestres	10 semestres	2	3	2	Participante
DIA	IIS	IIS	Masculino	Profesor de Planta	24 semestres	38 semestres	1	2	3	Participante
DIA	IIS	IIS	Masculino	Profesor de Planta	15 semestres	19 semestres	3	4	2	Participante
DIA	IIS	IIS	Masculino	Profesor de Planta	44 semestres	44 semestres	2	3	1	Participante
DIA	IIS	IIS	Masculino	P. Planta y D. asoc. Planta	3 semestres	22 semestres	1	4	1	Participante
DIA	IIS	IIS	Masculino	Profesor de Planta	12 semestres	24 semestres	2	4	3	Participante
DIA	IIS	IIS	Femenino	Profesor de Planta	23 semestres	23 semestres	4	3	3	Coordinador
DIA	IIS	IIS	Femenino	Profesor de Planta	10 semestres	32 semestres	4	4	1	Participante
DIA	IIS	IIS	Femenino	Profesor de Planta	14 semestres	16 semestres	1	2	1	Participante
DIA	IIS	IIS	Femenino	Profesor de Planta	12 semestres	32 semestres	3	4	1	Participante
DIA	IIS	IIS	Femenino	Profesor de Planta	13 semestres	35 semestres	2	1	3	Partic/Coordin
DIA	IIS	IIS	Femenino	Directora de Carrera	15 semestres	30 semestres	3	2	3	Participante
DIA	IIS	IIS	Femenino	P. Planta y D. asoc. Planta	19 semestres	19 semestres	4	2	4	Participante
DIA	IIS	IIS	Femenino	Profesor de Aux. Planta	4 semestres	20 semestres	5	5	1	Ninguno
DIA	IIS	IIS	Femenino	Profesor de Aux. Planta	6 semestres	12 semestres	3	5	-	Ninguno
DIA	IIS	IIS	Femenino	Profesor de Planta	19 semestres	37 semestres	4	2	4	Part/Facil/Coor
DIA	IIS	IIS	Masculino	Profesor de planta	7 semestres	9 semestres	3	3	5	Participante
DIA	IIS	IIS	Masculino	Director de área	8 semestres	36 semestres	2	1	2	Part/Facil/Coor
DIA	IIS	IIS	Masculino	Profesor de planta	27 semestres	31 semestres	3	4	5	Part/Facil/Coor
DIA	Química e Inc	Química	Femenino	Profesor de Planta	60 semestres	60 semestres	3-depto:4-DIA	1	2	Participante
DIA	Química e Inc	Química	Femenino	Profesor de Aux. Planta	12 semestres	40 semestres	1	2	3	Participante
DIA	Química e Inc	Ingeniería Química	Femenino	Profesor de planta	30 semestres	40 semestres	5	1	4	Part/Facil/Coor/Doc
DIA	Arquitectura e	Arquitectura	Masculino	Director de Departamento	4 semestres	22 semestres	1	1	2	Partic/Facilitad
DIA	Arquitectura e	Ingeniería Civil	Masculino	Director de departamento	2 semestres	48 semestres	3	1	2	Facil/Doc/Coor
DIA	Diseño, Mecá	Ingeniería Mecánica	Masculino	Profesor de Planta	24 semestres	40 semestres	2,5	1	3	Facilitador
DCS	Pre-grado	Ciencias Básicas	Masculino	Profesor de Cátedra	4 semestres	4 semestres	2	2	3	Partic/Facilitad
DCS	Pre-grado	Ciencias Básicas	Masculino	Profesor de Planta	8 semestres	8 semestres	1	1	5	Partic/Facilitad
DCS	Pre-grado	Ciencias Básicas	Femenino	Profesor de Cátedra	11 semestres	22 semestres	1	1	3	Partic/Facilitad
DCS	Pre-grado	Ciencias Básicas	Masculino	Profesor Media Planta	1 semestre	6 semestres	2	1	2	Part/Facil/Coor
DCS	Pre-grado	Ciencias Básicas	Masculino	Profesor de Cátedra	4 semestres	6 semestres	1	1	3	Coordinador
DCS	Pre-grado	Ciencias Clínicas	Masculino	Director de Departamento	5 semestres	36 semestres	2	1	3	Part/Facil/Doc/Coor
DCS	Pre-grado	Ciencias Básicas	Masculino	Director Asoc. Carrera	2 semestres	21 semestres	5	-	5	Otro: No.hay
DCS	Pre-grado	Ciencias Médicas Básicas	Femenino	Profesor de planta	13 semestres	19 semestres	1	1	3	Part/Facil/Doc/Coor

Informante seleccionado

Anexo 5 Formatos de revisión para validación caso A

Introducción

Agradezco su colaboración en esta investigación, cuyo objetivo **es identificar cómo se generan las estrategias emergentes en una institución de educación superior**. Para validar lo que se obtuvo de las entrevistas a profundidad que se realizaron en su división, le agradeceré revisar la siguiente descripción de cómo se llevan a cabo las estrategias que emergen en su área de trabajo, identificando la que más aplique según su experiencia.

La validación la realizaremos vía una reunión en donde comentaremos sobre su reflexión en la lectura realizada.

Descripción del proceso

De las **fuentes** identificadas que favorecen que las emerjan acciones / estrategias en su departamento son:

- Importancia que le brindan los profesores
- Interés del profesor.
- Visitas de la industria u otras universidades, de las cuales se genera un vínculo.
- Actividades de internacionalización (visitas de universidades por ejemplo).
- Del trabajo colaborativo docente vía academias por materias.
- De la iniciativa del director de área derivado de su comunicación con los departamentos.
- De problemas específicos que surgen en el departamento.
- De evaluación de sistemas de retroalimentación formales e informales.
- De un convencimiento de grupo, un ejemplo del consenso en procesos de investigación entre profesores .

Una vez que surge la idea o iniciativa derivado de alguna de las fuentes anteriores, se procede a alguno de los siguientes **procesos**:

- Si parte del interés del profesor se dialoga con el director de departamento, y se consiguen recursos (no necesariamente del departamento), se difunde y cobra interés a nivel campus o sistema.
- En las academias por materia, se da el intercambio de experiencias de mejores prácticas por medio del diálogo y la documentación para evidencia y dar seguimiento a las mejoras
- Mediante el director de área se conocen las mejores prácticas entre departamentos, y lo dialoga con sus directores de siguiente nivel para que consideren dichas prácticas.
- Surge problemas, se realiza una planeación para ver cómo integrar a los involucrados necesarios (como empresas u otras unidades de la institución) y ver los beneficios para cada uno
- Se analiza el problema, se contrasta las prioridades del Sistema/Campus vs con la calidad del nivel deseada del área, se reúne el equipo staff de planeación y se plantea la

necesidad de compatibilidad, se generan propuestas y se selecciona la mejor de ellas de acuerdo a criterios.

- El profesor / director de departamento realiza viajes al extranjero como congresos, se propone la idea del proyecto en su departamento, solicita el apoyo de director de siguiente nivel, quien apoya con un equipo y con un asesor. Finalmente, el líder original de la idea, va subiendo de puesto (directivo) hasta llegar a un nivel que tiene incidencia a nivel Sistema para incidir en la visión/ misión institucional.
- Existe una inquietud de los profesores, se dialoga y reflexiona, y se comparten ideas de cómo se pueden llevar a cabo, o cómo lo han realizado otros profesores, se definen acuerdos y acciones.

Los **resultados** que se identificaron como derivados de alguno de los procesos anteriores son:

- Se realizaron esfuerzos a nivel departamental.
- Los esfuerzos se integran a la planeación divisional, y se multiplican en todos los departamentos.
- Se impacta la planeación estratégica institucional, involucrando la estrategia en la misión y estrategias de largo plazo.

Anexo 6 Formatos de revisión para validación caso B

Introducción

Agradezco su colaboración en esta investigación, cuyo objetivo **es identificar cómo se generan las estrategias emergentes en una institución de educación superior**. Para validar lo que se obtuvo de las entrevistas a profundidad que se realizaron en su división, le agradeceré revisar la siguiente descripción de cómo se llevan a cabo las estrategias que emergen en su área de trabajo, identificando la que más aplique según su experiencia.

La validación la realizaremos vía una reunión en donde comentaremos sobre su reflexión en la lectura realizada.

Descripción del proceso

De las **fuentes** identificadas que favorecen que las emerjan acciones / estrategias en su departamento son:

- De la investigación - Invitaciones externas a eventos (congresos).
- Necesidades académicas que benefician al profesor y al alumno
- Interés del profesor.
- Del aprendizaje del profesor
- Actividades de internacionalización.
- Del trabajo colaborativo docente vía academias por materias/ juntas departamentales / área
- De problemas específicos (solución de problemas)
- De necesidades del sistema
- De un convencimiento de grupo a través de reuniones informales

Una vez que surge la idea o iniciativa derivado de alguna de las fuentes anteriores, se procede a alguno de los siguientes **procesos**:

- Surge por invitación a eventos, congresos, escribir artículos, vinculados todo con la investigación del profesor.

- Surge de las necesidades personales del profesor al hacerse sensible a la realidad cambiante del alumno y su perfil, así como por las demandas de la institución. La integra a su planeación personal en el BSC semestral. Las dificultades que se presentan es cuando requiere recursos ya que no se reporta oportunamente (al inicio del semestre).
- Surge del interés del profesor por fortalecer las competencias de los alumnos brindando recursos necesarios para ello. Busca recursos internos y externos hasta llevarlo a implementar, en el largo plazo.
- Surge del aprendizaje del profesor, por su experiencia y relación con la institución de varios años, así como de sus habilidades, por lo que en base a eso crean proyectos personales, que luego se integran al BSC personal.
- Surge de la directriz institucional de internacionalización al promover la visita de profesores / directores extranjeros y que los profesores realicen visitas a universidades. Estas actividades se dan en forma externa a la unidad académica.
- Surgen problemas, el profesor realiza una planeación y busca apoyo en recursos.
- Existe una inquietud de los profesores (problemas con alumnos, diplomados, etc.), se dialoga y reflexiona, y se comparten ideas de cómo se pueden llevar a cabo, o cómo lo han realizado otros profesores, se definen acuerdos y acciones. Esto se realiza en un ambiente informal.

Los **resultados** que se identificaron como derivados de alguno de los procesos anteriores son:

- Proyectos integrados al BSC del profesor y/ o del departamento.

Anexo 7 Formatos de revisión para validación caso C

Introducción

Agradezco su colaboración en esta investigación, cuyo objetivo **es identificar cómo se generan las estrategias emergentes en una institución de educación superior**. Para validar lo que se obtuvo de las entrevistas a profundidad que se realizaron en su división, le agradeceré revisar la siguiente descripción de cómo se llevan a cabo las estrategias que emergen en su área de trabajo, identificando la que más aplique según su experiencia.

Fuentes de estrategias emergentes

- De las tareas continuas (de la observación, en el transcurso de la experiencia, platicando con los alumnos y de sus necesidades)
- Del involucramiento y compromiso del profesor
- De las juntas externas que asisten , documentan y comparten en juntas departamentales, de área o divisionales.
- De solicitudes de unidades externas a la división C (tanto del Sistema como de la comunidad)
- De la búsqueda por mejorar la administración académica
- De las academias de profesores

Procesos de generación de estrategias emergentes

1. El profesor asiste a una reunión (externa a la institución), comparte temas tratados en dicha junta en reunión de área y/o departamento, se analiza impacto, y se generan proyectos, y de ahí se generan proyectos. Se solicita que se documente con objetivos, meta, indicadores y fecha de terminación integrándolo al BSC.
2. Surgen de las tareas continuas y se formalizan al estructurarlo (con los elementos antes mencionados), en algunos casos se forma un comité con un coordinador, para desarrollar el proyecto e implementarlo.
3. Se recibe solicitud, se asigna prioridad sobre otros proyectos y se desarrolla de acuerdo a las necesidades de quién lo solicitó . Se documenta e integra al BSC.
4. Se cuestionan cómo se puede mejorar como reflexión individual, se definen propuestas con metas, en algunos casos es individual y en otros se integra a un comité departamental, se documenta y se desarrolla el proyecto.

Resultados de los procesos

- En todos los casos, los proyectos que se integran al BSC del departamento y área, dándole seguimiento formal a avances , logros y resultados, en las reuniones durante el semestre.