

# **Análisis de Planes Estratégicos: una propuesta de aula aplicando un enfoque de cognición situada**

*Yanet Fuster Caubet*<sup>1</sup>  
Universidad de la República. Uruguay

## **Resumen**

La presente contribución focaliza en una actividad de aula a través de la cual se busca estudiar, analizar y evaluar planes estratégicos que se estén implementando en Unidades de Información. Se toma como punto de partida el estudio de los tópicos trabajados en el curso de Planeamiento en el área de la Información, con la intención de proyectar otra mirada acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La actividad se desarrolla mediante el enfoque de cognición situada, a través de la aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo. En tal sentido se les solicita a los estudiantes que elijan aquel Plan que despierte su interés, ya sea por el tipo de unidad de información involucrada, o por el marco institucional en el cual la unidad de información está inserta, o por la forma en que ha sido confeccionado, o por otras razones que oportunamente deberá sostener desde el punto de vista argumentativo, para que su proposición de análisis sea aceptada por la docente. En este trabajo se presenta la metodología empleada para desarrollar la actividad, sus alcances y resultados y en las conclusiones se destaca el rol del docente como postulador de problemas (en el sentido de retos abordables) para generar cuestionamientos relevantes que dimensionen la enseñanza a nivel terciario.

## **Presentación**

La actividad de aula que aquí exponemos ha sido desarrollada en el marco de la asignatura Planeamiento en el área de la Información, perteneciente a la carrera de Bibliotecología del Instituto de Información (FIC) en Uruguay. Dentro de los contenidos del curso se plantean una serie de temas que integran el módulo introductorio del programa, los cuales se trabajan desde una perspectiva integradora y abierta hacia los restantes módulos de la asignatura. Sociedad de la información (identificación de los cambios globales que configuran los escenarios donde surgen los nuevos estilos de gestión), cultura organizacional, gestión de la información y el conocimiento, paradigmas societales y profesionales, enfoque sistémico y teoría de la complejidad, integran el conjunto de esos tópicos concebidos como transversales, ya que si bien se presentan al comienzo del curso, a lo largo de todo el planteo conceptual de la asignatura se van efectuando anclajes hacia ellos y a partir de ellos.

---

<sup>1</sup> *Yanet Fuster Caubet*. Universidad de la República. (UdelaR) Instituto de Información. Facultad de Información y Comunicación. E-mail: [yfuster516@gmail.com](mailto:yfuster516@gmail.com)

Se busca poner en tensión los contenidos, hacer que ellos dialoguen, efectuando así una polifonía de voces donde el estudiante pueda ir incorporando conocimientos y vinculándolos entre sí. En virtud de este planteo, no existen compartimentos estancos, ya que a medida que se avanza en los contenidos del curso el estudiante necesita ir tejiendo la red de conexiones que le permitan ir avanzando en su trayecto dentro de la asignatura.

Bajo esta mirada el estudiante es activo protagonista de su aprendizaje, ya que si bien la caja de herramientas teóricas forman parte del contenido propuesto por la docente, a partir del programa de la asignatura, el modo en que esas herramientas serán aplicadas, combinadas y analizadas, nacerá del estudiante, el cual será asistido por el docente y acompañado por su grupo de clase.

Teniendo en cuenta estas premisas, la presente contribución focaliza en una propuesta de trabajo planteada a los estudiantes a través de la cual se busca estudiar, analizar y evaluar planes estratégicos implementados en Unidades de Información, partiendo de los tópicos trabajados en el curso. Ya que la oportunidad de socializar mi propuesta se da en el marco de un encuentro de docentes, es posible tomar la ocasión para interpelarnos, poniendo en tensión nuestras propias prácticas educativas a la luz de la formación de los estudiantes en el nivel universitario.

#### *Objetivos generales*

- ❖ Aplicar la herramienta de la investigación en la acción para llevar adelante una actividad de aula que tenga a los estudiantes como activos protagonistas.
- ❖ Dimensionar el valor dado a la teoría vista a la luz de la práctica, para a partir del vínculo entre ambas poder resolver situaciones planteadas en el desempeño profesional.
- ❖ Proyectar otra mirada acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el desarrollo de la cognición situada y la aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo.

#### *Objetivos específicos*

- ❖ Analizar planes estratégicos de Unidades de Información que estén siendo aplicados en la actualidad o en un pasado cercano, buscando evidencias que permitan estudiarlos en clave dialógica, a partir de lo trabajado en la asignatura.
- ❖ Adquirir destrezas para llevar adelante un relevamiento de planes estratégicos, evaluando sus debilidades y fortalezas para sostener mediante argumentos la razón de la elección.
- ❖ Reconocer a la argumentación como herramienta lingüística básica.

## **Desarrollo de la propuesta**

Uno de los puntos críticos del programa de la asignatura lo constituye el Módulo 3, en el que proponemos el análisis y la evaluación de Planes Estratégicos en unidades de información. Cabe destacar que en el Módulo 2 se dieron herramientas para propender a que la evaluación se base en conceptualizaciones sobre estrategia, componentes principales de la planeación estratégica (misión, visión, FODA), fases del planeamiento estratégico y planificación estratégica situacional. Sumado a ello, el anclaje permanente a los temas transversales vistos en el Módulo introductorio servirían de marco para desarrollar el análisis y encontrar más aspectos a ser evaluados, en virtud de la complejidad y las múltiples aristas que los planes presentan a la hora de ser contrastados con la realidad.

En tal sentido se le solicita al estudiante que efectúe una búsqueda de planes estratégicos disponibles en la web y que a partir de ellos seleccione uno para estudiarlo a lo largo del curso. A través de la consigna se invita a seleccionar aquel plan que despierte interés en el estudiante, ya sea por el tipo de unidad de información involucrada, o quizá por el marco institucional en el cual la unidad de información está inserta, o por la forma en que ha sido confeccionado, o por otras razones que oportunamente deberá sostener desde el punto de vista argumentativo, para que su proposición de análisis sea aceptada por la docente<sup>2</sup>. El trabajo es de carácter individual y consta de cuatro entregas a lo largo del semestre, donde va avanzando en la complejidad del análisis, a partir de la guía docente.

De esta forma, tanto el marco teórico transversal como otros puntos del programa serán estudiados, no solo de forma teórica, sino a la luz de una aplicación práctica concreta, en este caso a partir de un plan estratégico que está siendo desarrollado en una unidad de información existente, con una realidad tangible, y a través del cual se pueden visualizar debilidades y fortalezas situadas en un contexto concreto que a su vez también invita a ser estudiado. En tal sentido, coincidimos con Vega en que “La planificación, requiere la capacidad de determinar, definir y estructurar el conjunto de acciones estratégicas, tácticas y operativas para el desempeño de la organización en el presente y en el futuro, en concordancia con su entorno” (2006), debido a ello el examen de todas estas variables implica un desafío interesante para el estudiante.

---

<sup>2</sup> Dicha propuesta será elaborada por escrito, teniendo en cuenta una pauta establecida por el docente.

Concebir y poner en funcionamiento un plan estratégico exige creatividad, sentido de la oportunidad y capacidad de ser aplicado en una realidad concreta. Si bien los estudiantes no pueden medir este último aspecto, pues su trabajo se sitúa desde fuera de la organización, el planteo didáctico contempla la aplicación de estrategias de simulación a partir de las cuales se mide el posible éxito de las acciones estratégicas emprendidas en el plan.

La compleja situación intra y extra-organizacional que en la actualidad presentan las organizaciones es abordada a partir de los conceptos de organización, entorno y estrategia, en cuya red se integran, y se particulariza en la necesaria relación dialógica entre la planificación estratégica y el aprendizaje organizacional en el contexto de la sociedad presente (Vega, 2006). Es por ello que a lo largo del curso se discute acerca de la flexibilidad y capacidad de adaptación que se espera que los planes contengan, en el entendido de que el plan no debería plantearse como una receta a seguir paso a paso, sino como un marco que permita la aplicación de estrategias emergentes, si la lectura de la realidad así lo amerita.

Tomando en cuenta esta concepción, “la sinergia y la interdependencia de recursos humanos, materiales, financieros e informacionales, de procesos y acciones estratégicas, tácticas y operativas, sustentada en cuatro procesos cardinales – planificación, organización, dirección y control-“ (Vega, 2006) serán puestas en tensión por los estudiantes en su abordaje.

### **Marco teórico**

Como ya ha quedado de manifiesto, esta actividad reviste un marcado carácter didáctico y persiguió desde su gestación una concepción cooperativa del conocimiento, aspecto del aprendizaje sobre el que mucho se ha escrito (Walker, 2002; Padilla y Carlino, 2010; Ocaño 2010) demostrando el valor de la ayuda tutorial del profesor, en un aprender haciendo constante entre estudiantes y docentes.

De acuerdo con David Ausubel (1976, 2000), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. En tal sentido, con la intención manifiesta de hacer significativos los aprendizajes de los estudiantes y de trabajar los contenidos teóricos en interacción con la práctica, elegimos como metodología de trabajo la investigación-acción.

Podemos definirla como “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad

y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (Carr y Kemmis, 1988: 18). En tal sentido la mirada docente acerca de la propia práctica profesional, las oportunidades de mejora permanente que es necesario llevar adelante sobre los procesos de aprendizaje y la observación acerca de las potencialidades que el grupo de estudiantes como colectivo comprometido y entusiasta demostraron poseer, evidenciaban la necesidad de llevar adelante prácticas de enseñanza situadas en un tiempo y en un espacio reales, y a partir de ellos incorporar la nueva información.

Puede pensarse que la investigación en la acción involucra intervenciones mucho más ambiciosas que las planteadas en esta actividad, no obstante ello sostenemos que nuestro proyecto se adapta a las premisas que según Carr y Kemmis debe tener toda actividad que aplique investigación- acción:

- a. Que un proyecto se haya planteado como una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento.
- b. Que dicho proyecto avance a través de una espiral de bucles o de ciclos de planeamiento, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades puestas en funcionamiento de modo crítico e interrelacionado.
- c. Que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el mismo, para incluir a otros de los afectados por la práctica, y mantener un control colaborativo del proceso”. (1988: 165-166)

La investigación en la acción “...intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer...” (Kemmis, 1993, apud Padilla y Carlino, 2010: 8), lo cual ha estado presente desde el comienzo de las actividades desarrolladas en el aula. El modelo lewiniano<sup>3</sup> de la espiral autorreflexiva conformada por ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que dan lugar a nuevos ciclos, es tomada en este contexto como forma de poner en diálogo permanente los aprendizajes teóricos desarrollados en el aula y la práctica volcada al reconocimiento de evidencias en la realidad, buscando desarrollar en los estudiantes una mirada crítica.

El papel activo que asumen los sujetos que participan es evidente en este planteo y por ello, además de lo expuesto, se ha buscado en forma permanente acompañar al estudiante hacia un aprender involucrándose y hacia una reflexión en la acción, pues ese es el foco de atención de nuestra propuesta. Con lo antedicho pretendemos dar evidencia de que la estrategia para lograrlo tiene sus puntos de contacto en la cognición situada. A través de ella se parte de la premisa de que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en

---

<sup>3</sup> Nos referimos a Kurt Lewin, el psicólogo que acuñó la expresión investigación-acción.

que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003). Según la pedagoga “en las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (know what) y el saber cómo (know how), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece.” (Díaz Barriga, 2003), opinamos al igual que ella que las prácticas pedagógicas deben ser deliberadas y que la ayuda debe ser ajustada a las necesidades del alumno y el contexto, de forma adaptativa y extrapolable.

Otro aspecto crucial en la actividad ha sido la evaluación, no porque se buscara a través de ella traducir en términos numéricos el desempeño de los estudiantes, ni porque se la tomara como una etapa final, donde la meta es la medición de los aprendizajes alcanzados, sino justamente para derribar mitos y mostrar al estudiante que lo necesario a valorar son sus propias expectativas en relación a lo aprendido, sus niveles iniciales en función de los logros que en el proceso se fueron consiguiendo, y el valor dado al error como oportunidad en un proceso de autoaprendizaje. En tal sentido el estudiante fue efectuando avances de su análisis del plan estratégico elegido y como retroalimentación recibía comentarios que bajo el título “oportunidades de mejora”, le iban marcando el camino para seguir interviniendo sobre el plan elegido. La corrección es un proceso permanente y no el estadio final, es un momento crucial para que el alumno focalice sobre los puntos a mejorar, sea capaz de hacerlo y de darse cuenta de cómo sus producciones mejoran, sabiendo que la actividad nunca se da por finalizada.

### **Aspectos metodológicos y resultados**

Como ha quedado de manifiesto, la intención que nos mueve ha sido desarrollar aprendizajes significativos, en el sentido ausubeliano de la expresión, donde los estudiantes tuvieran que intervenir sobre la realidad repensando lo leído en los documentos, en un ejercicio permanente de toma de decisiones, pues la focalización y el punto de vista dado al análisis del plan estaba a cargo del alumno, quien podía optar por varios caminos. En relación al punto, algunos alumnos se centraron en la inserción del plan estratégico en la organización mayor, y a partir de ahí exponer su valoración. Otros, en cambio, han preferido focalizar sobre las propuestas que el plan contempla y en el grado de apertura que las mismas plantean, desde el punto de vista de los actores involucrados, vale decir, si el plan muestra evidencia de ser vertical, o si por el contrario se propone una gestión participativa a partir de él.

Teniendo en cuenta lo expuesto, la metodología empleada para desarrollar nuestro trabajo fue, como ya se ha manifestado, la de investigación-acción, a través de la cual los estudiantes interpretaron la necesidad de desarrollar estrategias novedosas para acceder al conocimiento nuevo, en el entendido de que este no está únicamente en los libros, sino en los aportes que cada uno pueda efectuar a partir del estudio y la investigación.

Coincidimos en la caracterización efectuada por Kember y Gow al expresar que dentro de las actividades desarrolladas en el marco de la investigación-acción se encuentran: "...la identificación de estrategias y de acciones planeadas, que son aplicadas y sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio. Los participantes en las acciones, se consideran integralmente involucrados en todas estas actividades." (1992: 297).

El real valor de esta propuesta radica en que el estudiante, no solo sea capaz de leer críticamente un plan estratégico, sino que a partir de lo trabajado en el curso sea capaz de proponer y crear nuevas vías de intervención sobre esa realidad, trascendiendo la lectura realizada.

Coincidimos con Elliott en que "... la práctica didáctica se justifica, no en la medida en que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos, sino en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro, donde se realizan los valores que se consideran educativos por la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, impredecible, divergente y solo detectable en su profundidad a largo plazo..." (1994: 12).

En este proceso la participación a través del diálogo, la discusión grupal y la cooperación han sido centrales para definir y negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje, por ello los estudiantes valoraron la actividad como positiva. La mirada docente coincide con esta valoración, pues ha podido percibir el interés por aprender y la dedicación, en un recorrido de ida y vuelta permanente.

### **Consideraciones finales**

Mediante este trabajo he querido socializar ante ustedes una práctica de aula vehiculizada a través de un diálogo entre teoría y práctica. Estamos convencidos de la necesidad de ese contrapunto, sin el cual no podrían lograrse aprendizajes significativos, máxime si tomamos en cuenta que esto se lleva adelante en un contexto de enseñanza universitaria. Pretendemos que haya quedado claro que nuestra propuesta no busca propiciar un aprendizaje empírico desconectado de los conceptos científicos, por el contrario, la idea ha sido desarrollada intentando privilegiar objetos

de conocimiento científica y culturalmente potentes (Díaz Barriga, 2003), para que los aprendizajes puedan concebirse como significativos, en el sentido ausubeliano del término.

El aprendizaje activo, centrado en experiencias reales, el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia han sido los puntos críticos que hemos pretendido desarrollar en el aula. Frente a estas premisas, la actividad concreta que aquí se ha expuesto es solo una propuesta, un ejemplo más que desafía nuestro trabajo docente de todos los días.

Sumado a ello he pretendido demostrar que la metodología de la investigación en la acción podía ser aplicada también a una actividad de estas características, ya que hubo indagación autorreflexiva (del docente hacia su desempeño y también en el trabajo con y entre los estudiantes), observación directa de la realidad (trabajo de campo a la luz del proceso de elección del plan) y participación de los estudiantes. La organización de las ideas, la claridad en la exposición, la evaluación y revisión constantes sobre el trabajo, tanto en el campo como en el aula, fueron dimensionados por los estudiantes como las claves más potentes de la actividad.

Para finalizar, quisiera destacar el papel del enseñante como postulador de problemas (en el sentido de retos abordables y significativos) para generar cuestionamientos relevantes que dimensionen la enseñanza a nivel terciario, si esta contribución ayuda en esa dirección, el objetivo de esta exposición estará cumplido.

## Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Carr W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 30 de abril de 2014, de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Elliott J. (1994). *La investigación acción en la educación*. Madrid: Morata.
- Ocaño J. (2010). *Teorías de educación y modernidad*. Montevideo: Magro.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (153-182). Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Ariel.
- Kember D. y Gow L. (1992). Action reserch as a form of staff development in Higher Education. *Higher Education* 23 (297-310).
- Vega Almeida, R. (2006). *La relación dialógica entre la planificación estratégica y el aprendizaje organizacional*. *Acimed* 14 (6). Recuperado el 20 de abril de 2014, de

[http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14\\_6\\_06/aci09606.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_6_06/aci09606.htm)

Walker 2002. *Métodos de investigación para el profesorado. Técnicas de investigación*. Madrid: Morata.