

El proceso de razonamiento lógico y la enseñanza de la planificación estratégica

Rodríguez B., Cruz del C.
González, Sonia L.

Rodríguez B., Cruz del C.

Licenciada en Contaduría Pública, Magíster en International Business Management, Especialidad Information Systems. Profesora del Postgrado en Ciencias Contables de la Universidad de Los Andes
cruzz@yahoo.es

Recibido: 23-04-08
Revisado: 04-08-08
Aceptado: 19-09-08

González, Sonia L.

Licenciada en Bioanálisis, Especialista en Enzimología. Profesora Titular de la Facultad de Farmacia y Bioanálisis de la Universidad de Los Andes
idiab@interlink.net.ve

En este trabajo se aplicó el Proceso de Razonamiento Lógico, PRL, de acuerdo con González de Celis (1989), en la asignatura Planificación Estratégica. El PRL interrelaciona cuatro inteligencias: cognitiva, afectiva, operacional y reflexiva, que esta autora postula como innatas en el individuo. El programa de esta asignatura se impartió durante 32 horas académicas, a 9 alumnos, del post-grado de Ciencias Contables, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Los Andes, en Mérida, Estado Mérida, Venezuela, en siete etapas: 1) Solicitud de anuencia para su aplicación en el postgrado. 2) Definición de variables, actividades y material didáctico. 3) Rediseño del Programa de Planificación Estratégica. 4) Solicitud de anuencia a los participantes para la aplicación del nuevo programa 5) Instrucción a los participantes sobre el PRL y su utilidad. 6) Aplicación del nuevo programa. 7) Evaluación de los efectos en la aplicación del programa. La experiencia se realizó con 9 participantes de la cohorte IX, con una duración de 32 horas académicas. El primer y el último día de clases se determinó el nivel de entrada y de salida de los participantes, utilizando un instrumento con preguntas abiertas sobre los conocimientos de la asignatura y sus experiencias en investigación. Los resultados muestran indicios de la mejora en la capacidad de análisis y, por tanto, cierto incremento en la capacidad reflexiva, así como en el desarrollo de habilidades para determinar la estructura de un trabajo de investigación y el reconocimiento de sus partes en un texto.

Palabras clave: Proceso de razonamiento lógico, planificación estratégica, enseñanza-aprendizaje.

RESUMEN

The purpose of this paper is to apply The Logical Reasoning Process (LRP), according to González de Celis (1989) in the Strategic Planning Course. The LRP integrate four intelligences, cognitive, affective, operational, reflexive, those who the mentioned author purpose as innates in the individual. The LRP application took place in the Strategic Planning course, which is dictated to the students in Accounting Science Postgraduate Program in the Social and Economic Science Faculty of Andes University in Merida, Venezuela. This activity included seven sections: 1) Application for approval the application of the program in Postgraduate Department. 2) Definition of variables, activities and didactic materials. 3) Redefinition of the Strategic Planning Program. 4) Application for consent to the participants for apply the new program 5) Instruction to the participants about PRL and its utility. 6) Application of the new program; 7) Evaluation of the effects caused in the program application. This experience was carried out with nine students of the IX cohort during 32 academic hours. The results show signs of the improvement in analytical capacity and therefore some increase of the reflexive capacity, but also in the development of abilities to determine the structure of an investigation and the identification of its parts in a written text.

Key words: Logical reasoning process, strategic planning, teaching-learning.

ABSTRACT

1. Introducción

Las universidades no se dedican a la producción y distribución del conocimiento fundamental, están comprometidas con una perspectiva de conocimiento que favorece una desatención selectiva a la competencia práctica y la maestría profesional (Schön, 1992). Ello amplía la escisión entre las universidades y las profesiones, la investigación y la práctica, el pensamiento y la acción, ya que se fomenta en la universidad la divergencia entre el conocimiento científico y el generado de la propia experiencia profesional que deriva en opinión llana (Schön, 1982; Vilorio, 2001).

Dicha experiencia profesional es compartida por los individuos en espacios académicos creados para tal fin, los estudios de cuarto nivel o programas de postgrado. La Universidad de los Andes (ULA), una de las instituciones nacionales de educación superior con mayor antigüedad, se ha caracterizado por su oferta permanente de Programas de Postgrado. De acuerdo con las estadísticas del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (CCNP, 2003), la ULA ofrece un total de 154 cursos de Postgrado distribuidos entre especialidades técnicas (1), especializaciones (63), maestrías (70) y doctorados (20). El 76% de dichos programas ha sido evaluado por el organismo nacional competente.

Estos postgrados están adscritos a cada facultad y sus actividades son supervisadas por el Consejo de Estudios de Postgrado (CEP) de la ULA. La coordinación de las actividades es responsabilidad de los Consejos Técnicos y la gestión de los procesos administrativos, actualización curricular y evaluación de cada postgrado está bajo la dirección de la coordinación de cada postgrado.

Según lo establecido por el CCNP, los

postgrados han de ser evaluados cada dos años, utilizando el formato de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, establecida como guía de referencia para definir los criterios e identificar los indicadores de evaluación.

En un curso de postgrado, el facilitador de cada asignatura tiene por rol principal dirigir, coordinar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje. Es él quien establece los aspectos específicos de dicho proceso, el programa, las actividades a desarrollar en el mismo y sus patrones de evaluación, propone previamente esa modalidad al participante y negocian acuerdos. De manera que en el proceso podemos evidenciar dos tipos de actores que interactúan: el facilitador y el participante.

El docente facilita, acompaña, pero difícilmente puede anticipar lo que va a suceder. El proceso de aprendizaje es un asunto personal del estudiante, y más aun, es un asunto colectivo. El proceso de aprendizaje es "autoaprendizaje" (BID-OEA, 2007). De esta afirmación puede inferirse que el rol del facilitador en un programa de postgrado pudiera estar más orientado hacia el apoyo informativo, sin embargo, su papel ha de ser activo, programando las actividades, incentivando la participación, creando expectativas y proporcionando los medios para satisfacerlas.

También el participante ha de asumir un papel activo en el proceso de aprendizaje, nutrirse de las experiencias adquiridas durante las actividades establecidas y nutrir al grupo al compartirlas. El facilitador no sólo ha de orientarlo e incentivarlo a obtener los conocimientos generados por los autores de fuentes fidedignas y actuales, sino también a generar conocimientos vivenciando el proceso reflexivo, convirtiendo a esos investigadores, autores de dichas fuentes,

en sus maestros. Así, no sólo es facilitador informativo o de la adquisición de conocimientos, sino facilitador de la incursión del participante hacia un pensamiento crítico que tienda al incremento de su nivel reflexivo.

La lectura de información recién generada permite adquirir conocimientos actuales y ejemplificar el proceso reflexivo que la generó. La práctica reflexiva concede al profesional la capacidad de solventar problemas, generar conocimientos y difundirlos; le imprime un carisma tal al profesional que le permite contribuir en mayor grado a solventar problemas en su área específica, contribuyendo a la mejora continua de la calidad de vida individual, colectiva y al desarrollo del país.

Por ello, es emergente la necesidad de incorporar la práctica reflexiva en todos los niveles de la educación y en especial, en los postgrados, ya que en ellos puede buscarse soluciones a problemas específicos. Surge entonces el interrogante: ¿cómo incrementar el nivel reflexivo de los participantes de un programa de postgrado?

Este trabajo tiene por objeto describir la aplicación del PRL ampliado a los alumnos del postgrado en Ciencias Contables de la Universidad de Los Andes en la asignatura Planificación Estratégica.

Para dicha aplicación inicial se establecieron las siguientes etapas: 1) Solicitud de anuencia para su aplicación en el postgrado. 2) Definición de variables, actividades y material didáctico. 3) Rediseño del Programa de Planificación estratégica. 4) Instrucción a los participantes sobre el PRL y su utilidad. 5) Solicitud de anuencia a los participantes para la aplicación del nuevo programa. 6) Aplicación del nuevo programa. 7) Evaluación de los efectos en la aplicación del

programa.

2. El Proceso de Razonamiento Lógico (PRL) y la capacidad reflexiva

A menudo los profesionales revelan, en su saber intuitivo, una capacidad para la reflexión durante la acción, para hacer frente a las situaciones únicas, inciertas y conflictivas de la práctica (Schön, 1982). Esta reflexión desde la acción tiene una estructura característica, parecida, pero diferente, a la de la investigación académica y del experimento controlado. Limitada ésta por los mitos acerca de la relación entre el pensamiento y la acción, o de los contextos impersonales e institucionales (Schön, 1982).

El profesional reflexivo es más asertivo en la relación con sus clientes, con el establecimiento organizativo de la práctica y con la interacción entre la investigación y la práctica, por ello se destaca en la sociedad (Schön, 1982). Para el profesional reflexivo la investigación es un desarrollo de la práctica, en la cual el pensamiento intuitivo se revela en los mismos fenómenos de la actuación real, en la llamada práctica reflexiva (Schön, 1982).

Argyris y Schön (1974), estudiosos de la práctica reflexiva, postularon dos modelos que la describen. El sistema autoreforzante del saber desde la práctica, o teoría de la acción interpersonal del planificador (Modelo I) y la teoría de la acción (Modelo II), que conduce a una comprobación pública de los supuestos privados. El primero es de consecuencias predecibles, el planificador actúa de acuerdo a los valores y a las estrategias que caracterizan la acción. El segundo orienta al planificador a acciones poco defensivas, a la apertura al aprendizaje, a comprometerse con sus decisiones y a la contrastación y verificación de los hechos. Los ciclos de aprendizaje tienden a

ser dinámicos, tanto en sus objetivos como en los medios para lograrlos.

Con la premisa de que la capacidad reflexiva se edifica desde la concepción misma de los programas de postgrado, la Universidad Tecnológica de Sydney, en Australia, creó un movimiento para repensar la formación de los profesionales de la Gerencia de Proyectos. En esta área, para darle continuidad y alcanzar el éxito de un proyecto, el profesional necesita aplicar un conjunto de habilidades técnicas, adquiridas con la práctica de la reflexión gerencial.

Por ello, este movimiento lleva a revisar la formación del profesional en el postgrado, para promover su crecimiento, el predominio del uso de técnicas en una práctica reflexiva. Así, considera elementos esenciales para el rediseño del programa de formación, aportando un ambiente educacional ideal. Un espacio conveniente para combinar el aprendizaje obtenido de la experiencia profesional con el aprendizaje académico, la reflexión crítica y la actualización (Crawford, Thomas y Winter, 2006).

La construcción de este espacio, en el cual se comparte el aprendizaje y la reflexión crítica, requiere de tres aspectos fundamentales. Primero, asegurar un nivel básico de comprensión de los conceptos, desde donde se explore lo teórico y el conocimiento de sus experiencias. Segundo, diseñar cuatro cursos centrados en los tópicos de la gerencia de proyectos, integrados a través de su ciclo de vida, su control y la incorporación del espíritu de equipo durante la ejecución. Tercero, compartir una bibliografía de cuatro libros de texto actualizados, complementados con investigaciones recientes y con lecturas prácticas; escogidos especialmente, después de un cuidadoso análisis, para proporcionar a los estudiantes puntos de vista diferentes,

facilitándoles conocer cómo y porqué existen diferentes perspectivas (Crawford, Thomas y Winter, 2006).

La concepción del nuevo programa también se fundamenta en la necesidad de cambiar el enfoque pedagógico de la información por otro. Uno que conduzca al intercambio entre profesor y estudiante, propiciado por el compartir de experiencias y puntos de vista, a través de una reflexión crítica. En él, el cuerpo profesoral toma el rol de asesorar, modelando preguntas y reflexiones críticas, formulando nuevas preguntas (cuando se hacen asunciones particulares), evitando en todo momento asumir el rol de expertos, y los estudiantes se comprometen a participar, ser respetuosos y francos cuando hacen críticas a ideas, situaciones o teorías. Dicho intercambio concluye con una actividad denominada lección aprendida, la cual permite, a la vez, cerrar, sintetizar y reflexionar sobre el tema. El profesional formado ha de ser capaz de revisar "la mejor práctica", en el área de la gerencia de proyectos y cuestionar aquello considerado como doctrina o supuesto dado por sentado (Crawford et al, 2006).

Otra experiencia importante, en la práctica de la reflexión, se encuentra en la publicación de Jonathan Gosling y Henry Mintzberg (2003). En ella se ilustra el porqué la formación del gerente se ha convertido en una tarea ardua en un mundo cada vez más complicado y confuso. Se le pide al gerente que sea global y local, que colabore y compita, que cambie permanentemente y mantenga el orden, que haga los números y nutra a las personas. Eso significa que no sólo deben enfocarse en los resultados, sino también en como deben pensar. En la realidad, resulta difícil para el gerente reconciliarse con esas contradicciones, en las cuales parecen necesitar una serie de "mentes" (Gosling y Mintzberg, 2003).

Para contribuir a que los gerentes se dieran cuenta del desafío, a mediados de los años noventa se desarrolló el programa de Maestría Internacional para Gerentes Practicantes, su estructura estaba basada en las cinco "mentes" del gerente: gerenciarse a sí mismo: aspecto de la mente reflexiva; gerenciar la organización: aspecto de la mente analítica; gerenciar el contexto: aspecto de la mente global o de mundo; gerenciar las relaciones: aspecto de la mente colaborativa; y gerenciar el cambio: aspecto de la mente de acción. La palabra aspecto de la mente es usada con el espíritu de un buen deseo, se le pide que tenga la mente puesta en cinco ideas importantes, así, puede llevarlo adelante no sólo la confianza, sino también la coherencia (Gosling y Mitzberg, 2003).

El programa gerencial es fundamentalmente reflexivo, considerando que el gerente necesitará ir atrás, a pesar de las presiones del trabajo, y reflexionar ampliamente a través de su experiencia. Los miembros del cuerpo profesoral proporcionan conceptos y los estudiantes sus experiencias, el aprendizaje ocurre cuando ambos se unen en la mente de cada uno, al interactuar en pequeños grupos o todos juntos (Gosling y Mitzberg, 2003).

En 1989, González de Celis describe el proceso reflexivo que experimenta el investigador como un proceso de razonamiento lógico base del método científico, denominándolo Modelo PRL. Éste resulta de la interrelación de cuatro de las cinco inteligencias que esta autora postula como innatas en el individuo, la inteligencia cognitiva, afectiva, operacional y reflexiva, dirigido el proceso por la quinta inteligencia, la superior, espiritual o esencial. Todas estas inteligencias están anatómicamente estructuradas en el sistema nervioso central y periférico, constituyendo un sistema fisiológico de las

inteligencias (González de Celis, 1999).

El PRL es secuencial y cíclico, comprende cinco etapas: instrucción, sensibilización, capacitación, ejecución y discernimiento. El individuo inicia el PRL con la instrucción sobre un área específica del conocimiento: a partir de datos, estructura de conceptos y conocimientos, integra éstos y alcanza la abstracción de la información (máximo nivel cognitivo). Continúa el proceso con su sensibilización hacia la toma de decisiones: se plantea interrogantes; para solventarlos, busca la información adquirida previamente, la asocia y define posibles soluciones; de ellas, desde su posición valorativa, única, selecciona la más factible y decide una acción específica, es decir, define su objetivo (máximo nivel afectivo). Durante la capacitación para la realización de una acción: establece cómo y con qué la realizará, cómo medirá los cambios que provoquen su acción y cómo evaluará si son significativos. Definidos estos, en la ejecución, realiza las acciones, se entrena y adiestra en ellas hasta perfeccionarlas (más alto nivel operacional). En el discernimiento sobre la experiencia vivida: evalúa los resultados obtenidos; de ser confiables, los organiza, analiza, discute, concluye sobre ellos, aprendiendo de lo que hizo y generando nuevos conocimientos nivel praxiológico, máximo nivel reflexivo (González de Celis, 1999). Al inferir los nuevos conocimientos a los existentes, logra una mayor abstracción y se plantea nuevos interrogantes que lo conducen a experimentar nuevamente el proceso reflexivo (González de Celis, 1989). La reflexión se adquiere y perfecciona practicando y experimentando repetidamente el proceso de razonamiento lógico (González de Celis, 1999).

El Modelo I y II de Argyris y Schön (1974), representativo de la práctica reflexiva de los planificadores, es dinámico, al igual que el

proceso de razonamiento lógico (PRL) definido por González de Celis (1989, 1999) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la práctica reflexiva de investigadores. Igualmente, los aspectos considerados como fundamentales por Crawford et al (2006) y la interacción en grupos pequeños o todos juntos en el aprendizaje (Gosling y Mitzberg, 2003), potencian el proceso reflexivo.

Por tanto, es posible que una buena estrategia para desarrollar la inteligencia reflexiva sea aplicar en el sistema de enseñanza-aprendizaje de una asignatura, en cualquier área del conocimiento, un cambio de enfoque informativo por uno reflexivo, diseñando su programa con base en un modelo que oriente al participante a vivenciar el proceso de razonamiento lógico, ampliado con actividades que propicien la interacción de los actores, el intercambio de información básica, actualizada y crítica, el razonamiento y la generación de conocimientos nuevos para el participantes.

3. Materiales y métodos

3.1. Solicitud de anuencia para su aplicación en el postgrado

Por la factibilidad de aplicación del PRL en el postgrado de Ciencias Contables, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Los Andes, en Mérida, Estado Mérida, Venezuela, e iniciarlo en la asignatura Planificación Estratégica, se solicitó la anuencia y se le presentó la idea a la coordinación del mismo. Concedida su anuencia, se estableció un acuerdo entre dicha coordinación, la profesora de la asignatura Planificación Estratégica y la autora del modelo PRL para iniciar su aplicación a los alumnos de la novena cohorte del postgrado de maestría y observar sus efectos.

3.2. Definición de variables, actividades y material didáctico

Considerando los enfoques cognitivo y reflexivo, para definir las actividades a ser establecidas en la programación de Planificación Estratégica, se estudiaron los contenidos de la asignatura, el PRL, sus etapas, las variables de mayor relevancia en cada una de ellas y las actividades que podrían contribuir al agregado de valores.

En consecuencia, se dividieron las actividades en cognitivas y reflexivas. Entre las actividades cognitivas se consideró dentro de la etapa de instrucción, la variable conocimientos. Se consideró el inicio de la actividad reflexiva desde la etapa de instrucción, con las variables: integración de conocimientos y abstracción. De la etapa de sensibilización se tomó sólo la variable asociación del conocimiento y en la de discernimiento, las dimensiones de las variables análisis, discusión y conclusiones. Sólo se consideraron estas tres etapas debido a las limitaciones del tiempo disponible para asignatura.

Las actividades seleccionadas como influyentes en la variable conocimiento fueron la lectura de textos con información de autores clásicos, para la obtención de la información básica. Se utilizaron actividades de discusión para integración de conocimientos y elaboración de resúmenes, sobre los contenidos de dicha actividad, para la abstracción.

Para la asociación de información se seleccionó como actividad la lectura y discusión de un artículo científico de revisión, actualizado y novedoso. Para la variable análisis se utilizaron las actividades: análisis de un gráfico y de figuras. La actividad escogida para la variable discusión fue la presentación de las bases teóricas de las

aseveraciones de los autores en los artículos científicos utilizados. Igualmente, la actividad a ser utilizada para la variable conclusión fue la de la “lección aprendida”, durante cada clase y al cierre de la asignatura.

En cuanto al material didáctico, para el enfoque cognitivo, se acordó la utilización de libros sobre los conocimientos básicos, cuyos autores expongan puntos de vista diferentes sobre un mismo tema (misión, visión, valores, objetivos estratégicos, matriz DOFA y formulación de presupuesto público). En cuanto al enfoque reflexivo, se acordó hacer énfasis en la identificación de los autores y de su grupo de investigación, de los artículos de revisión y de investigación de campo discutidos, así como de los autores referidos en ellos, sus principales aportes y divergencias de opinión sobre los conceptos específicos, para que los participantes observaran el nivel crítico y pudieran identificarlos posteriormente en actividades de la propia maestría, o al aplicar metodologías y técnicas de la planificación estratégica en su desempeño profesional.

Se estableció que el material bibliográfico (libros) y los artículos serían seleccionados, traducidos (cuando este fuera el caso) y entregados por la facilitadora a los participantes, debido al corto tiempo disponible para la realización del curso (32 horas presenciales) y para la búsqueda, obtención, lectura y traducción de los mismos por parte de los alumnos.

3.3. Rediseño del programa de planificación estratégica

La profesora de Planificación Estratégica rediseñó el programa de enseñanza-aprendizaje con los contenidos requeridos en la asignatura, incorporándole las estrategias metodológicas y

las actividades seleccionadas para las distintas variables del PRL, especificados en el programa y cronograma.

En el programa se incorporó el objetivo del Postgrado en Ciencias Contables, “dar respuesta a la demanda de la sociedad en la solución de problemas, a través del proceso de investigación contable”, la organización curricular y el aporte o agregado de valor de la asignatura en el proceso de formación del Magíster en Ciencias Contables.

El objetivo general del Programa fue: Desarrollar en los participantes la capacidad de asociar los hallazgos de otros en sus investigaciones y revisiones, para inducir el nivel reflexivo de los aspectos fundamentales de la Planificación Estratégica y Operativa: visión, misión, objetivos, estrategias, matriz DOFA y el plan de una organización (metodologías para su elaboración).

3.4. Solicitud de anuencia a los participantes para la aplicación del nuevo programa

A fin de obtener la anuencia de los 10 participantes de la novena cohorte (2007) para ser objeto de la aplicación del nuevo programa, se les informó sobre el estudio y se les entregó, en la primera clase del taller de instrucción sobre el PRL, una comunicación escrita para ser firmada en señal de aceptación, si fuere el caso. Todos los participantes dieron su anuencia por escrito.

3.5. Instrucción a los participantes sobre el PRL y su utilidad

La instrucción sobre el PRL se efectuó antes del inicio del programa de la asignatura Planificación Estratégica, con el taller “Análisis Metodológico y de Contenido de Artículos de Investigación Científica”, en se explicaron las cuatro etapas: instrucción, sensibilización,

capacitación, ejecución y discernimiento. Utilizando un artículo de investigación de revisión y otro experimental, se realizaron las actividades prácticas.

3.6. Aplicación del nuevo programa

El programa rediseñado se aplicó a los participantes de la novena cohorte de la Maestría en Ciencias Contables de la Universidad de Los Andes en ocho sesiones de cuatro horas (32 horas) durante cuatro semanas, entre los meses de noviembre y diciembre del año 2007.

En la primera semana, se procedió a conformar los equipos y a asignar las tareas especificadas en el cronograma de actividades: la lectura de fuentes de información primaria para obtener la información sobre los aspectos básicos de la planificación estratégica. Se les asignó la lectura y análisis del material didáctico como actividad no presencial y la discusión grupal de dichos contenidos a ser expuestos en la siguiente sesión.

La presentación de los aspectos cognitivos se efectuó el primer día de la segunda, tercera y cuarta semanas. Los equipos presentaron la discusión de la revisión de los conceptos, en forma oral y escrita, los criterios de los autores investigados, los aspectos más resaltantes del tema y su propia opinión. Los otros participantes presentaron un resumen del contenido en dos páginas, con el análisis de contenido y el diagrama de integración de conocimientos.

Los talleres se realizaron el segundo día de las segunda y tercera semanas. Todos los participantes leyeron y analizaron previamente los artículos de investigación asignados. En clase los discutieron utilizando las técnicas aprendidas para el análisis de contenido y expresaron su conclusión.

Las discusiones se soportaron en dos artículos de investigación, uno de revisión y el otro experimental. Esta actividad constó de tres etapas: preparación, discusión y cierre o lección aprendida.

La preparación de la actividad fue responsabilidad, en primer lugar, de cada uno de los participantes, leyendo el artículo aportado y, por otro lado, del equipo, organizándola.

La discusión se fomentó a partir de preguntas, evaluando la reacción de sorpresa y la resistencia a vencer un nivel de dificultad. Las dinámicas permitieron la incorporación de las experiencias de los participantes y el análisis de contenido y metodológico.

El cierre o lección aprendida fue sustentada con una presentación de los aspectos generales del artículo discutido, llevando a los participantes en todo momento a incorporar en ese esquema general, todos los elementos específicos contenidos en las preguntas que motivaron la discusión.

3.7. Evaluación de los efectos en la aplicación del programa

Para evaluar el nivel cognitivo (etapa de instrucción, variable conocimientos) se utilizó como instrumento de recolección de información una encuesta que fue aplicada a los participantes como nivel de entrada y salida. Dicho instrumento contiene doce preguntas, con puntajes diferentes, asignados dependiendo del número de posibles respuestas, para un valor total de treinta puntos. Se dio 20 minutos al alumno en ambas oportunidades para responderlo.

Para evaluar el nivel reflexivo (otras etapas y variables descritas) se utilizó la observación directa del desenvolvimiento del alumno en cada actividad asignada: resúmenes de

presentaciones; resúmenes de discusiones y esquemas de integración de conocimientos; análisis de resultados; lección aprendida y cierre.

4. Resultados

Los resultados del enfoque cognitivo del programa sobre la variación de los conocimientos en planificación estratégica se muestran en el cuadro 1 y el gráfico 1. Sólo se presentan los resultados de 9 de los 10 participantes, ya que uno de ellos no asistió al nivel de salida. En las abscisas (X) se muestra el número de lista de los 9 participantes. Para cada uno se señala en las ordenadas (Y) los puntajes de conocimientos alcanzados en el nivel de entrada (NE) y el de salida (NS). En el polígono de frecuencia inferior (NE) y superior (NS) se presenta la línea de valor promedio (X NE) para cada uno. En la parte superior de la figura se indica la línea de 30 como valor máximo.

En los datos representados en el gráfico 1 se observa la diferencia significativa ($p < 0,01$) entre los puntajes de los niveles de entrada ($X = 3,67 \pm 1,95$) y de salida ($23,18 \pm 3,45$) alcanzados por el grupo en conocimientos.

El coeficiente de variación de los valores del nivel de entrada (53,13%) señala una gran variabilidad del nivel de conocimientos de cada participante en el curso. Luego de aplicado el programa, el coeficiente de variación en porcentaje del nivel de salida (14,88%) sigue mostrando la variabilidad del grupo tendiente a unificar su respuesta.

La mayoría de los participantes (89%) leyeron los materiales asignados y lo demostraron a través de sus respuestas a las asignaciones individuales y en equipo. Los resultados globales del curso se corresponden con notas de 19 puntos (33%) y el restante (67%) iguales o inferiores a 18 puntos, siendo 20 puntos la nota máxima.

Cuadro 1
Resultados de los niveles de entrada y de salida de los participantes¹

Participantes	NE (puntos)	NS (puntos)
1	5,5	25
2	1	19,3
3	3	28,3
4	4,5	24
5	4	25
6	7	24
7	4	25
8	1	17
9	3	21
X	3,67	23,18
Promedio y Desviación Estándar	3,67±1,95	23,18±3,45
Coefficiente de Variación	53,13%	14,88%
Puntaje máximo	30	30
Diferencia entre las medias	Significativa	P<0,01

¹ En el cuadro 1 se presentan los valores individuales de las calificaciones de los participantes, el promedio del grupo, el coeficiente de variación del mismo, la puntuación máxima que puede ser alcanzada en cada prueba y el grado de significación estadística de la diferencia entre las medias de los niveles de entrada y de salida. En la figura inferior se representan las calificaciones en puntos (ordenada) de cada participante (abscisa) en los niveles de entrada (NE) y de salida (NS), el comportamiento del grupo en relación al puntaje máximo en ambos casos, mostrando la diferencia significativa ($p < 0,01$) entre ambas pruebas.

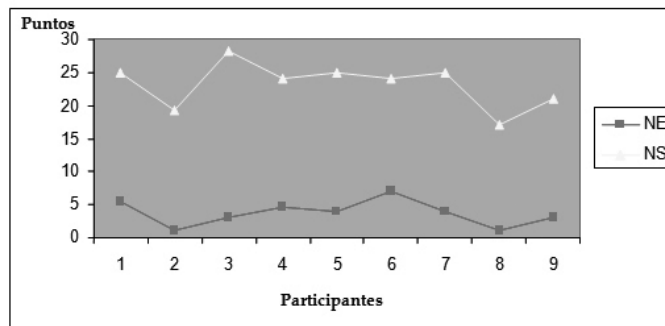


Gráfico 1. Resultados de los niveles de entrada y salida de los participantes

En cuanto al enfoque reflexivo, los resultados de la observación directa del desenvolvimiento de los alumnos durante el proceso muestran indicios de la mejora en la capacidad de análisis y, por tanto, cierto incremento en la capacidad reflexiva.

La evaluación del primer resumen presentado indicó que el 45% de los participantes mostraron capacidad para interrelacionar conocimientos y abstraer información de los artículos estudiados. Los restantes (55%) fueron mejorando en los trabajos sucesivos. Al final, el 88% de todos los participantes mostraron facilidad en presentar los elementos en un diagrama y explicarlo, pero el 12% de ellos continuó con dificultades hasta el final.

En relación con la asociación, tanto en la discusión del análisis de contenido del artículo de revisión como en el de campo, se observaron los elementos sorpresa y resistencia ante los niveles de dificultad de dichos artículos. En relación al artículo de revisión asignado los participantes manifestaron que éste ofrecía un nivel de dificultad para la lectura, lo cual les había producido una disminución en su interés por la actividad. Sin embargo, al profundizar la discusión del análisis de su contenido, pudieron dar valor a los profundos conocimientos aportados por el autor y a su análisis crítico del tema.

También pudo observarse la creatividad de los

participantes, integrantes del equipo organizador de la presentación de la discusión, al utilizar la Técnica de los Sombreros De Bono, como contribución a propiciar un ambiente ameno para el aprendizaje.

Al realizar la actividad de análisis de una representación gráfica de variables en un eje de coordenadas, la mayoría de los participantes expresaron que entendían lo representado en él. Sin embargo, al interrogarles individualmente al respecto, se observó que el 22% de ellos presentaban dificultad para relacionar las variables y comprender su contenido.

En la actividad de cierre o lección aprendida, se observó que la mayoría de los participantes (78%) logró incorporar al esquema general de la presentación, los conocimientos obtenidos de las respuestas dadas a las preguntas empleadas para motivar la discusión, así como de los obtenidos del análisis de contenido y metodológico del artículo.

A partir de figuras representativas, el 88% de los participantes logró concluir sobre los conocimientos de planificación estratégica (objetivos, estrategias y objetivos estratégicos) de una empresa y responder acertadamente a las preguntas formuladas por la facilitadora.

5. Discusión

Los resultados de esta experiencia estuvieron

influenciados por limitaciones de tiempo experimentadas tanto por las facilitadoras como por los participantes en la realización de algunas actividades. Las doce horas de clases presenciales, empleadas en el taller de Análisis Metodológico y de Contenido de Artículos de Investigación Científica, fueron insuficientes para incorporar prácticas de aplicación de la técnica de integración de conocimientos, ejercicios de abstracción y de asociación, así como del análisis del proceso de investigación, evidenciado en la estructura de trabajos de investigación de campo, que permitieran un mayor entrenamiento del alumno en el proceso reflexivo.

Por cuanto el nuevo conocimiento adquirido no fue aplicado suficientemente, éste no fue aprehendido en su totalidad. Esto hizo necesario reforzar la instrucción sobre el PRL y el análisis metodológico y de contenido de artículos científicos, bibliohemerográficos (revisión) y de campo, en el Programa de Planificación Estratégica, dictando 8 horas de clases presenciales adicionales.

Se observó en los participantes dificultad para realizar las tareas asignadas, quienes manifestaron requerir mayor tiempo para asimilar el proceso reflexivo.

A pesar de esta limitación, desde el enfoque cognitivo, la mayoría de los participantes logró los objetivos propuestos en el programa. Desde el enfoque reflexivo, se observó un leve incremento de la capacidad reflexiva de los participantes, causado por una pequeña mejora en la capacidad de asociación de conocimientos estimulada en los participantes por las actividades vivenciales de análisis metodológico y de contenido de artículos científicos.

Se observó la sensibilización de los participantes sobre la necesidad y utilidad de incrementar su capacidad reflexiva, quienes

manifestaron su interés por continuar entrenándose en el PRL, a través de la repetición constante en otras asignaturas, vivenciando en ellas prácticas de complejidad creciente.

6. Referencias bibliográficas

- Argyris C. y Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass: San Francisco.
- BID-OEA. (2007). *Taller: ¿Cómo enseñar Ética, Capital Social y Desarrollo en la Universidad. Estrategias de responsabilidad social universitaria. Módulo 4.*
- Consejo Consultivo Nacional de Postgrado, CCNP (2003). *Estadísticas en la Página WEB.*
- Crawford, L.; Morris, P.; Thomas, J. y Winter, M. (2006). *Practitioner development: From trained technicians to reflective practitioners*. En: *International Journal of Project Management*. 24 (8), p.p. 722-733.
- González de Celis, S. L. (1989). *El proceso de razonamiento lógico (PRL)*. Ensayo. Mérida, Venezuela.
- (1999). *El sistema fisiológico de las inteligencias (SFI)*. Ensayo. Mérida, Venezuela.
- Gosling, J. y Mintzberg, H. (2003). *The five minds of a manager*. En: *Harvard Business Review*. 81(11) p.p. 55-63.
- Pert, C. B. (2000). *Molecules of emotions*. A Touchstone Book.
- Schön, D. A. (1992). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Piados.
- Viloria, N. (2001). *Una organización con visión estratégica de futuro para los Postgrados de la Universidad de Los Andes: Caso: Postgrado en Ciencias Contables*. Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá. Tesis Doctoral