

1

Enfoques teóricos sobre la formación de estrategias

1.1. INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo del trabajo de investigación nos vamos a centrar en revisar los conceptos necesarios para la comprensión del área de dirección estratégica y los diferentes campos que hay que conocer para entender su aplicación en nuestro trabajo.

En primer lugar, realizamos una breve descripción del área de dirección estratégica con el fin de establecer su naturaleza y las diferentes vertientes investigadoras que surgen a raíz de la misma. Por esta razón, a continuación explicamos las diferencias existentes entre los dos subcampos de investigación dentro de la Dirección Estratégica: investigaciones sobre contenido estratégico e investigaciones sobre proceso estratégico. De esta forma dejamos establecida las diferencias entre los dos subcampos de investigación y nos centramos en seguir desarrollando los conceptos sobre el proceso

estratégico, que va a ser el subcampo de aplicación en el presente trabajo de investigación.

En segundo lugar, pasamos a describir y hacer hincapié en las escuelas de pensamiento estratégico propuestas por Mintzberg (1990). Este autor ha conseguido agrupar los diferentes procesos de formación de estrategias, que siguen las empresas, en diez escuelas de pensamiento estratégico. Estas diez escuelas se describen en este capítulo de forma extensa, a la vez que se presentan las limitaciones y las críticas que han recibido estas escuelas.

En tercer lugar, se van a explicar las características generales de tres alternativas a las propuestas por Mintzberg sobre el pensamiento estratégico. Estas tres clasificaciones de procesos estratégicos, se presentan con el fin de completar y demostrar que a pesar de que se ha investigado mucho sobre el proceso estratégico seguido por las empresas, y que existen autores que presentan nuevas clasificaciones, éstos realmente parten de la base establecida por Mintzberg y sus propuestas son meras modificaciones o agrupaciones de las escuelas descritas por dicho autor.

Por último, presentamos una serie de conclusiones sobre las teorías presentadas y argumentamos por qué hemos seleccionado para nuestro estudio sobre procesos estratégicos de selección de mercados exteriores las escuelas defendidas por Mintzberg (1990).

1.2. LA NATURALEZA INTERDISCIPLINARIA DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA

Analizando la naturaleza de la dirección estratégica, podemos establecer que es un área integradora de carácter interdisciplinario, al fundamentarse en los conocimientos y aplicar metodologías desarrolladas en otros campos científicos. En tal sentido, materias que varían desde la microeconomía a la economía de las organizaciones, desde la ciencia política a la economía política, desde la psicología a la psicología social, y desde la sociología a la teoría de la organización, entre otras, sirven de fundamento a la

investigación desarrollada en el campo de la dirección estratégica, tanto en el subcampo del contenido de la estrategia como en el del proceso estratégico (Hirsch, 1991). Considerando las apreciaciones de Pettigrew *et al.* (2002: 6): “La historia de la dirección estratégica es un relato de adopciones promiscuas de otras disciplinas y subcampos de la dirección de empresas”.

Figura 1.1: Disciplinas básicas para la investigación en contenido y en proceso estratégico

UNIDAD DE ANÁLISIS	Contexto de entorno (mercados, sociedad)	Macroeconomía	Política económica	Ciencia política
		Microeconomía	Sociología	Teología
		CONTENIDO	PROCESO ESTRATÉGICO	
	Organización	Economía de las organizaciones	Política de empresa y planificación	Psicología social
			Economía institucional	Teoría de la organización
	Individuo (dentro y fuera de la organización)	Ciencias de la decisión	Teoría de la decisión directiva	Psicología
		Política organizativa	Ética	
		Racional	Racionalidad limitada	Extrarracional
		HIPÓTESIS ACERCA DE LA TOMA DE DECISIONES		

Fuente: Hirsch (1991:7)

En la figura 1.1 se puede observar la clasificación de las diferentes disciplinas básicas en las que se apoya la investigación en dirección estratégica en función de dos dimensiones (Hirsch, 1991): (a) la unidad de análisis: contexto de entorno (mercados, sociedad), empresa o individuo (dentro y fuera de la empresa); y (b) las hipótesis acerca de la toma de decisiones: racional, racionalidad limitada o extrarracional. Por un lado, a diferencia de la investigación en contenido estratégico, la investigación en proceso acepta la racionalidad limitada e incluso los comportamientos extrarracionales de los actores organizativos. Por otro lado, a diferencia de la investigación en contenido estratégico, que trata sólo la relación entre la organización y su entorno, la

investigación en proceso estratégico trata las interacciones de comportamiento de los individuos, grupos y unidades organizativas dentro o entre empresas (Chakravarthy y Doz, 1992).

Observando la figura 1.1, podemos determinar que la investigación en contenido estratégico y en proceso estratégico se encuentra apoyada en diferente grado por las disciplinas básicas adyacentes. En tal sentido, mientras que la investigación en proceso estratégico busca sus raíces científicas en una amplia gama de materias, considerando como principales la teoría de la organización, la planificación y política de empresa, y la economía institucional, la investigación en contenido de la estrategia sólo se fundamenta en el campo de la economía y, más concretamente, en la organización industrial y en la economía de las organizaciones.

La fundamentación de este carácter interdisciplinario de la dirección estratégica la podemos encontrar en la naturaleza práctica del campo, en cuyo desarrollo participan tres tipos de actores (*e.g.*, Mintzberg y Lampel, 1999; Pettigrew *et al.*, 2002): consultores, directivos y académicos. Como afirmaron Mintzberg y Lampel (1999), “somos los ciegos y la formación de estrategias es nuestro elefante. Cada uno de nosotros, en un intento de abordar los misterios de la bestia, se aferra a alguna parte u otra (...). Los consultores han sido como cazadores de caza mayor embarcados en sus safaris en busca de colmillos y trofeos, mientras que los académicos han preferido safaris fotográficos -guardando una distancia prudencial de los animales que pretenden observar-. Los directivos adoptan una determinada perspectiva limitada u otra -las glorias de la planificación, las maravillas del aprendizaje, las demandas de los análisis competitivos externos o los imperativos de una visión interna basada en los recursos-. Muchos de estos trabajos y consejos han sido decididamente disfuncionales, simplemente porque los directivos no tienen otra elección que enfrentarse con la bestia completa”.

Esta naturaleza práctica y multidisciplinaria del campo de la estrategia conlleva, además de la imposibilidad de formular, según Kuhn, un paradigma único que guíe el campo y los temas a estudiar (Schendel, 1996), el deseo de una mayor fertilización

entre disciplinas (Pettigrew *et al.*, 2002) más allá de la economía. En esta línea, Cuervo García (1999) afirma que la dirección estratégica necesita algo más que relaciones estadísticas entre retornos anormales, medidos por rentabilidades de mercado, y medidas estratégicas como consecuencia de investigaciones sobre la ventaja competitiva. Para este autor, es importante abordar los problemas de la estrategia también desde la economía, la sociología, la psicología y la ética. En palabras de Mintzberg y Lampel (1999): “La estrategia ha tenido durante mucho tiempo sus distinciones históricas; afortunadamente, está experimentando un eclecticismo recién descubierto”.

1.2.1. LA INVESTIGACIÓN EN LOS SUBCAMPOS DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA

Dentro del marco conceptual de la dirección estratégica se han desarrollado dos importantes subcampos: (a) la investigación en contenido de la estrategia y (b) la investigación en proceso estratégico. La distinción entre estos dos subcampos de investigación la encontramos en trabajos tan significativos como *Strategy and Structure* de Chandler (1962), *Corporate strategy* de Ansoff (1965), y *The concept of strategy* de Andrews (1971), donde ya se proponía formalmente la separación entre el proceso de la estrategia y el contenido de la misma. La publicación de *Strategic Management*, editado por Schendel y Hofer (1979), solidificó aun más estas dos categorías, sugiriendo que ésta y otras subdivisiones facilitarían el progreso de la investigación dentro del campo. Fahey y Christensen (1986) y el monográfico *Strategy Content Research* editado por Montgomery (1988, Vol. 9) en la revista *Strategic Management Journal* revisan las tendencias de la investigación en contenido estratégico. Por otra parte, Huff y Reger (1987) y el monográfico *Strategy process: Managing corporate self-renewal*, editado por Chakravarthy y Doz (1992, Vol. 13) en la misma publicación anterior, revisan la investigación relacionada con el proceso estratégico. A continuación dentro de los siguientes apartados se analizarán individualmente cada uno de estos dos subcampos de investigación dentro de la dirección estratégica.

1.2.1.1. INVESTIGACIONES SOBRE EL CONTENIDO DE LA ESTRATEGIA

La investigación estratégica caracterizada como investigación en contenido se centra en la propia materia de la decisión estratégica (Huff y Reger, 1987), es decir, en las especificidades de lo que se decide. Para Montgomery *et al.* (1989), la investigación en contenido estratégico trata sobre el ámbito de los mercados en que compete una organización y la forma de competir en los mismos. Según Chakravarthy y Doz (1992), ésta se centra exclusivamente en los posicionamientos estratégicos de la empresa que conducen a una *performance* óptima bajo diferentes contextos de entorno y, más recientemente, se ha centrado también en el efecto que tienen los recursos de una organización sobre la *performance* de la misma.

Para Fahey y Christensen (1986), la investigación en contenido estratégico está relacionada con los objetivos, el ámbito y las estrategias competitivas de las empresas o de sus unidades de negocio. Para estos autores, la investigación en contenido relacionada con los objetivos puede centrarse en la supervivencia (y en su caso especial, la reconversión), la *performance* económica, la responsabilidad social y en otros objetivos que la organización se haya comprometido a alcanzar. La investigación en contenido relacionada con el ámbito puede tratar cuestiones sobre la diversificación, integración vertical, expansión geográfica, alianzas estratégicas y métodos para cambiar el ámbito (*e.g.*, crecimiento interno, adquisiciones y desinversiones). Finalmente, la investigación en contenido que hace referencia a la estrategia competitiva puede centrarse en los grupos estratégicos y la segmentación sectorial, en los determinantes de la *performance* de la unidad de negocio, en las taxonomías de tipos de estrategias, en las etapas de la evolución del sector, y en la señalización de mercado y respuesta competitiva.

Debemos destacar, no obstante, que la generación de conocimiento sobre contenido estratégico desde la revisión realizada por Fahey y Christensen (1986) parece haberse enriquecido más en lo que al ámbito y a la estrategia competitiva se refiere. Recientemente se han publicado dos trabajos que reflejan el estado actual de la investigación en sendos subcampos del contenido estratégico. Nos referimos, por una

parte, al trabajo de Grant (2002a), titulado “*Corporate Strategy: Managing scope and strategy content*”, en el que se presenta una revisión exhaustiva de las publicaciones realizadas sobre el tema de la estrategia corporativa en las últimas décadas; y, por otra parte, al realizado por Campbell-Hunt (2000) que presenta una revisión reciente sobre los trabajos empíricos que utilizan como taxonomía de estrategias competitivas las estrategias genéricas de Porter.

1.2.1.2. INVESTIGACIONES SOBRE EL PROCESO ESTRATÉGICO

La investigación en el subcampo del proceso estratégico se ha centrado principalmente en las acciones que conducen y apoyan la estrategia (Huff y Reger, 1987), es decir, en cómo se formulan e implementan las estrategias en una determinada situación. Para Chakravarthy y Doz (1992), hace referencia a la forma en que un director general puede influir continuamente en la calidad del posicionamiento estratégico de la empresa mediante los procesos de decisión y sistemas administrativos apropiados. Para estos autores, el término “sistemas administrativos” está relacionado con la estructura organizativa, la planificación, el control, los incentivos, la dirección de recursos humanos y el sistema de valores de una empresa. Hirsch (1991), con el fin de destacar el carácter dinámico de la investigación en proceso estratégico, compara la investigación en contenido estratégico con una fotografía instantánea en blanco y negro y la investigación en proceso con la cinematografía a todo color.

La investigación en proceso estratégico tiene una larga historia que se remonta a Barnard (1938) y a Simon (1947). Sin embargo, su importancia no fue totalmente apreciada hasta que se inició el fenómeno de la diversificación en la década de los sesenta y fue necesario desarrollar nuevas capacidades directivas que permitiesen influir en el posicionamiento competitivo y de recursos de la organización mediante la dirección de sus sistemas administrativos. Dentro de la investigación en proceso estratégico, se pueden distinguir varias corrientes que analizamos a continuación.

Una primera línea de investigación se ha centrado en la influencia ejercida por un único sistema administrativo. Dentro de esta corriente nos encontramos con los primeros

estudios sobre sistemas de planificación de Ansoff (1965) y sobre sistemas de control de dirección de Anthony (1965). Para Chakravarthy y Doz (1992), esta tradición de estudiar un único sistema administrativo en profundidad ha permanecido con el tiempo en el subcampo del proceso estratégico, centrándose los trabajos más recientes en los sistemas de recompensa, comunicación, proceso de información, dirección de recursos humanos, y sistemas de valores.

Los estudios sobre proceso estratégico también se han orientado a analizar la relación contingente entre el diseño de un sistema administrativo y el contexto de la empresa. Esta segunda corriente de investigación se inicia con los primeros estudios de Chandler (1962) sobre estrategia, estructura organizativa y sistemas de dirección, y ha sido ampliada en los años setenta por Galbraith (1977), Mintzberg (1979), Rumelt (1974) y Scott (1971), entre otros, lo que ha permitido desarrollar un importante cuerpo de investigación sobre las relaciones contingentes entre el contenido de la estrategia, los sistemas administrativos y la *performance* de la empresa.

A diferencia de estos estudios de contingencia simple, otra corriente de investigación ha desarrollado estudios holísticos sobre el proceso estratégico, intentando examinar simultáneamente la trayectoria de múltiples factores contextuales, estrategias, procesos de decisión, sistemas administrativos y resultados, pero centrandó la atención en un problema estratégico muy concreto. El trabajo de Bower (1970) sobre asignación de recursos es un buen ejemplo de este planteamiento. Ejemplos más recientes incluyen el estudio de Miles y Snow (1978) sobre la adaptación estratégica organizativa, la investigación de Burgelman (1980) sobre creación interna de nuevos negocios, el número especial de la revista *Strategic Management Journal* editado por Guth y Ginsberg (1990) sobre *Corporate Entrepreneurship*, y el trabajo sobre innovación de Van de Ven *et al.* (1989).

Los procesos estratégicos de decisión constituyen otra área bien desarrollada en la investigación sobre proceso estratégico que tiene su génesis en el trabajo del trío de la Carnegie formado por Cyert y March (1963) y Simon (1947). En esta corriente se trata al decisor como un individuo con racionalidad limitada que desea evitar la

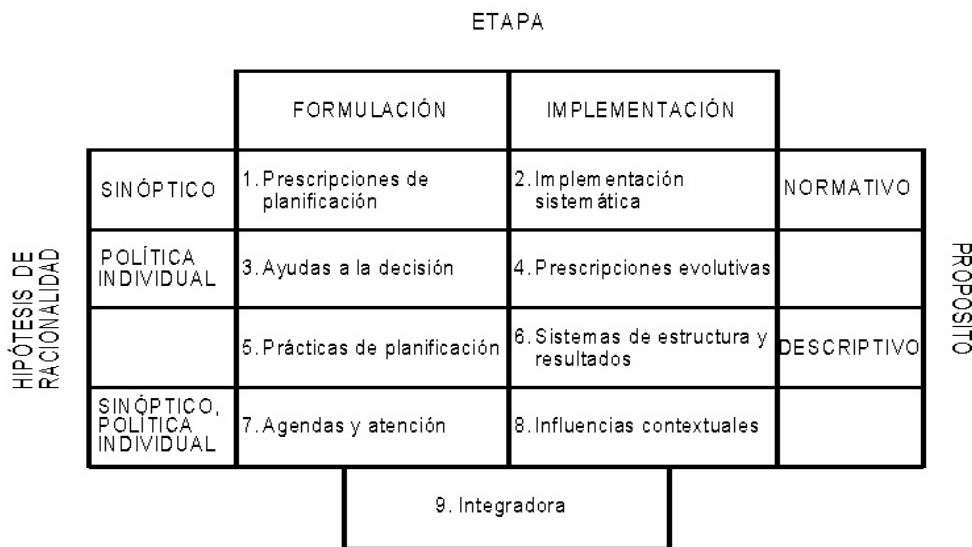
incertidumbre y busca nuevas soluciones sólo cuando se enfrenta a nuevos problemas. Los investigadores de esta corriente han utilizado estas premisas básicas para modelizar la asunción de riesgos, la toma de decisiones y el aprendizaje en las organizaciones. Otra corriente de trabajos en esta área es la que se atribuye a Mintzberg, quien se cuestiona si la toma de decisiones estratégicas en las empresas tiene racionalidad limitada (Mintzberg y Waters, 1985; Mintzberg, 1990a). Quinn (1980) ofrece un compromiso en forma de incrementalismo lógico (proceso en el que cada etapa de acción es lógica dada la información de esa etapa), sin embargo, según Quinn no existe una gran lógica que guíe la acción dentro de las empresas.

Estas líneas de investigación sobre proceso estratégico han sido estudiadas por Huff y Reger (1987), quienes plantean el marco conceptual recogido en la figura 1.2, donde se clasifica la investigación en nueve áreas (prescripciones de planificación, implementación sistemática, ayudas a la decisión, prescripciones evolutivas, prácticas de planificación, sistemas de estructura y resultados, agendas y atención, influencias contextuales, e integradora) en función de las tres dimensiones siguientes:

- Etapa del proceso estratégico. Hace referencia a la división propuesta por Andrews (1971), que distingue los trabajos que se centran en la etapa de formulación de la estrategia (cómo se generan las decisiones) frente a aquellos que están relacionados con la etapa de implementación (cómo se llevan las decisiones a la práctica).
- Hipótesis de racionalidad. De acuerdo con este criterio, algunos autores ha sugerido que los procesos de dirección estratégica son, o deberían ser, procesos analíticos secuencialmente racionales. Por el contrario, otros defienden que los decisores tienen capacidad limitada para procesar la información y las organizaciones son entidades políticas con intereses individuales o de grupo que determinan su actividad.
- Propósito del estudio. Atendiendo a esta tercera dimensión, la investigación se clasifica en trabajos normativos (cómo se deberían hacer las cosas), que por lo

general tienden a explicar una sola etapa del proceso de formación de estrategias, y descriptivos (cómo se hacen realmente las cosas), que básicamente suelen describir varias etapas del proceso de formación de estrategias.

Figura 1.2: Marco conceptual sobre el proceso estratégico



Fuente: Huff y Reger (1987)

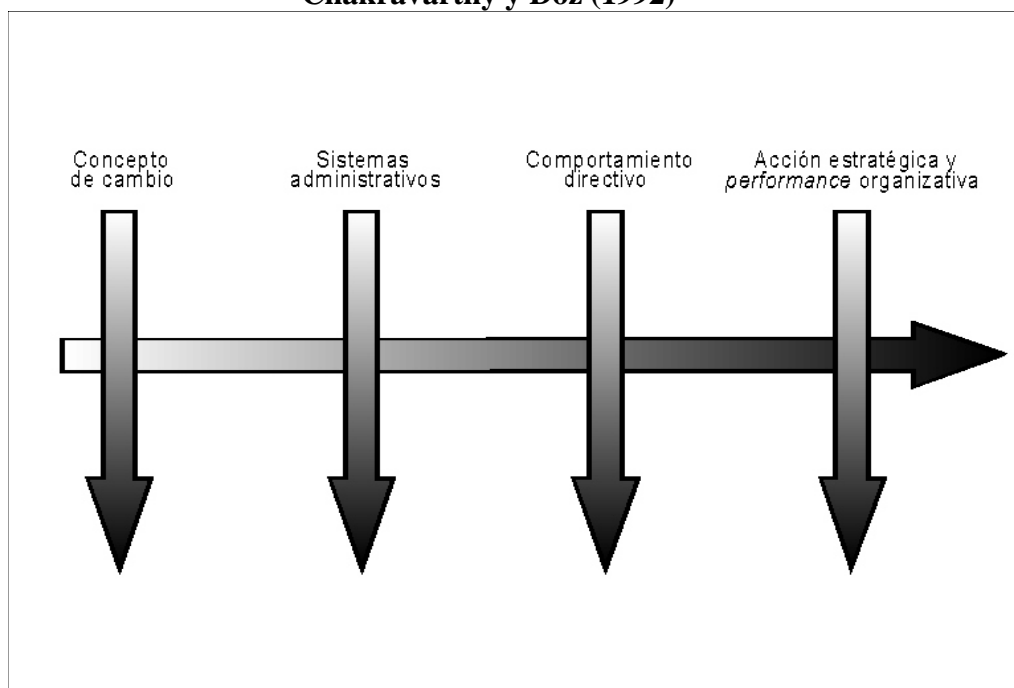
Finalmente, es oportuno indicar que la investigación en proceso estratégico no sólo debe ayudar a la organización a mantener una posición de recursos y competitiva favorable, sino que además debe permitirle adaptarse a los cambios de su entorno y renovarse activamente. En tal sentido, Chakravarthy y Doz (1992) consideran que la investigación en este subcampo de la dirección estratégica se enfrenta a dos desafíos importantes:

- (1). El tratamiento de los procesos de transformación desde una perspectiva holística y con un mayor grado de rigor científico, superando con ello las investigaciones de carácter estático centradas básicamente en el estudio de un único sistema administrativo.

(2). La investigación en proceso estratégico debe ser más normativa (con indicación de implicaciones para la mejora de la *performance* de la empresa), si se pretende que tenga un mayor grado de utilidad en la práctica profesional.

Para hacer frente a estos dos grandes desafíos, Chakravarthy y Doz (1992) proponen el modelo de investigación en proceso estratégico recogido en la figura 1.3, donde se distinguen cuatro vías de actuación claramente diferenciadas: (a) la vía conceptual, que hace referencia al conocimiento de los diferentes marcos conceptuales propuestos por académicos y profesionales del campo en relación al cambio estratégico; (b) la vía de los sistemas administrativos que son necesarios para apoyar la aplicación de los nuevos conceptos; (c) la vía del comportamiento directivo o nuevas capacidades requeridas para gestionar el cambio estratégico; y (d) una última vía que consiste en la integración de las tres vías anteriores, determinando con ello las acciones estratégicas que conducen a la mejora de los resultados de la empresa.

Figura 1.3: Modelo de investigación del proceso estratégico según Chakravarthy y Doz (1992)



Fuente: Chakravarthy y Doz (1992)

1.3. ESCUELAS DE PENSAMIENTO ESTRATÉGICO PROPUESTAS POR MINTZBERG

En las últimas décadas se ha hecho referencia al concepto de estrategia con bastante libertad, pensando tanto investigadores como profesionales que estaban trabajando bajo un mismo modelo. Sin embargo, como ya hemos destacado, la estrategia es un concepto multidimensional, con lo cual es francamente difícil llegar a un consenso una definición sobre el término. Los diferentes conceptos de estrategia implican la existencia de perspectivas diversas en sus procesos de formación, siendo necesario proceder a revisar las características distintivas de estos procesos con el fin de identificar el perfil de formación de estrategias en una determinada organización.

De acuerdo con Pettigrew (1992), la ya clásica distinción entre escuela de proceso y escuela de contenido es criticable en la medida en que, con las últimas aportaciones de la literatura, se observa que investigaciones sobre contenido están introduciendo planteamientos dinámicos (*e.g.*, Nelson, 1991; Porter, 1991), mientras que investigaciones en proceso están añadiendo análisis de contenidos en sus planteamientos (*e.g.*, Itami y Numagami, 1992). Más allá de los esquemas de clasificación de los trabajos de investigación sobre estrategia que distinguen entre “contenido” y “proceso” o entre “formulación” e “implementación” de estrategias, algunos autores han intentado relacionar el criterio de clasificación con los principios que subyacen en las distintas contribuciones a la dirección estratégica (*e.g.*, Mintzberg, 1990a; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998; Rouleau y Séquin, 1995; Writtington, 1993). De este conjunto de clasificaciones destaca el esquema de las diez escuelas de pensamiento desarrollado por Mintzberg (1990a) y Mintzberg *et al.* (1998), al ser una de las clasificaciones más exhaustivas y completas que abarca una gran parte de los desarrollos realizados en el campo. De hecho, algunos de los trabajos más recientes que pretenden presentar el estado de la investigación en el campo de la dirección estratégica siguen utilizando el esquema de Mintzberg y sus colegas en sus propósitos (*e.g.*, Elfring y Volberda, 2001; Tsoukas y Knudsen, 2002).

El trabajo publicado por Henry Mintzberg en el año 1990 analiza los procesos de dirección estratégica desde distintas perspectivas. La clasificación propuesta por este

autor cuenta con diez enfoques diferentes, sosteniendo que cada uno de ellos se corresponde con una escuela de pensamiento. Por lo tanto, cada una de estas escuelas de pensamiento se asocia a un modelo particular de formación de estrategias con sus características distintivas (tabla 1.1).

Tabla 1.1: Relación de los diez enfoques propuestos por Mintzberg con los modelos de las escuelas de pensamiento

La formación de estrategias como...
Un proceso <i>conceptual</i> , fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela del <i>diseño</i> .
Un proceso <i>formal</i> , fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela de la <i>planificación</i> .
Un proceso <i>analítico</i> , fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela del <i>posicionamiento</i> .
Un proceso <i>visionario</i> , fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela del “ <i>entrepreneurship</i> ”.
Un proceso <i>mental</i> , fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela <i>cognitiva</i> .
Un proceso <i>emergente</i> , fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela del <i>aprendizaje</i> .
Un proceso de <i>negociación</i> , fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela <i>política</i> .
Un proceso <i>colectivo</i> , fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela <i>cultural</i> .
Un proceso <i>reactivo</i> , fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela del <i>entorno</i> .
Un proceso de <i>transformación</i> , fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela de la <i>configuración</i> .

Fuente: García Falcón (1995).

En los siguientes epígrafes se presentan los orígenes de cada una de estas corrientes, así como las premisas básicas que subyacen a cada uno de los diez planteamientos y los contextos donde el desarrollo de cada una de ellas parece más adecuado. Para ello,

organizaremos el resto del presente apartado en tres subepígrafes: (a) las escuelas prescriptivas, donde se clasifican las escuelas del diseño, de la planificación y del posicionamiento; (b) las escuelas descriptivas, encontrándose en este segundo grupo las escuelas del *entrepreneurship*, cognitiva, del aprendizaje, política, cultural y del entorno; y (c) finalmente, las escuelas integradoras, una tercera categoría donde, hasta el momento, Mintzberg incluye únicamente la escuela de la configuración. La escuela de la configuración es la única escuela de carácter integrador tanto para Mintzberg (1990) como para Mintzberg *et al.* (1998) y Mintzberg y Lampel (1999). Además, dentro del enfoque integrador incluimos el estado del debate sobre el rol de las diez escuelas en la formación de estrategias.

Como se podrá comprobar, esta clasificación representa una forma alternativa y, por supuesto, mucho más específica de organizar las investigaciones y estudios realizados en los subcampos del contenido y el proceso de la estrategia. Asimismo, en el recorrido que realizaremos por las mismas, se observará la influencia de las teorías de la organización y de la economía tanto en los planteamientos como en los fundamentos básicos de estas diez escuelas de pensamiento del campo de la dirección estratégica.

1.3.1. LAS ESCUELAS PRESCRIPTIVAS

Este grupo incluye las escuelas preocupadas por el cómo se deberían formular las estrategias. En conjunto forman lo que se denomina el “pensamiento estratégico racional” que engloba la concepción convencional de la formulación estratégica y es de carácter normativo. Estas escuelas pretenden “preceptuar, ordenar y determinar tanto el concepto deliberado de estrategia como su proceso de formación” (Bueno, 1999:35) y proporcionar a la dirección instrumentos para la formulación de estrategias, a partir de un estudio previo del entorno y de las capacidades de la empresa (Fernández, 1987:7). Este pensamiento estratégico racional, que ofrece una perspectiva mecanicista de la estrategia, sigue manteniéndose vital en el desarrollo de la investigación, la docencia y la práctica de la dirección estratégica (Farjoun, 2002).

Estos enfoques están inspirados en el modelo del decisor racional propuesto por la teoría económica, que supone que la alta dirección es capaz de planificar siguiendo un comportamiento racional y analítico. Este tipo de aproximación ha ido avanzando a medida que los problemas que debía afrontar la empresa se hacían más complejos, lo que le ha dado un carácter principalmente pragmático. En esta categoría se agrupan tres escuelas: la escuela del diseño, de la planificación y del posicionamiento.

1.3.1.1. LA ESCUELA DEL DISEÑO: LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO CONCEPTUAL

La escuela del diseño fue desarrollada a principios de los años sesenta por un grupo de profesores de la *Harvard Business School* -Learned, Christensen, Andrews y Guth- preocupados por los problemas que afectan a la alta dirección de la empresa y al liderazgo estratégico de las organizaciones. Fruto de sus años de experiencia docente y del desarrollo de numerosos casos prácticos surge la publicación de la conocida obra *Business Policy: Text and Cases*. Dentro de esta escuela se integran también los trabajos de Newman, que fue el primero en utilizar el término *estrategia* en su sentido contemporáneo dentro de la literatura de la dirección de empresas (véase Newman *et al.*, 1967; Newman *et al.*, 1982); el libro de Tregoe y Zimmerman, *Estrategia de la alta dirección* (1983), quienes definieron el concepto de *fuera motoriz* e identificaron las áreas estratégicas clave de la empresa; y el de Ohmae, *La mente del estratega* (1983), donde se recoge el conocido modelo del *triángulo estratégico* integrado por la empresa, la clientela y la competencia. Junto a los trabajos de Andrews (véase 1971, 1980, 1987), otra fuente importante de influencia en el desarrollo inicial de esta escuela, como lo demuestra la terminología utilizada en el modelo básico propuesto (capacidades distintivas, estado interno, expectativas externas, etc.), fue la obra *Leadership in Administration* publicada por Selznick en 1957.

En el modelo propuesto por Mintzberg (1990a) para representar el modelo básico defendido por la escuela del diseño, en una primera fase, la formulación de estrategias descansa en el conocido modelo SWOT (DAFO) o alineamiento (*fit*) que debe existir entre las fuerzas y debilidades de la organización derivadas de su evaluación interna y las

oportunidades y amenazas del entorno derivadas de su evaluación externa. En palabras de los defensores de este modelo, “(...) la estrategia económica se considerará como la adaptación entre las cualificaciones y la oportunidad que posiciona a una empresa en su entorno” (Christensen *et al.*, 1982: 164). Una vez evaluada y seleccionada la estrategia, la fase siguiente corresponde a su implementación o puesta en práctica de acuerdo con los recursos asignados en la fase precedente.

En esta escuela, el proceso de formación de estrategias se caracteriza por ser un proceso de pensamiento controlado, consciente, simple e informal dirigido por el director general, el estratega, o el arquitecto de la estrategia como también prefieren denominarlo los representantes de esta corriente (Christensen *et al.*, 1982). En consecuencia, una primera crítica que se podría formular radica en la incapacidad del modelo para recoger otros aspectos igualmente importantes relacionados con el proceso de formación de estrategias (Quinn, 1980), así como la clara omisión que hace del papel desempeñado por otros colectivos en dicho proceso (Burgelman, 1983b).

En este modelo, el contenido de las estrategias se caracteriza porque éstas son únicas -singulares, formuladas a través de un proceso de diseño creativo-, elaboradas de forma explícita -lo que las hace inflexibles y difíciles de cambiar-, aparecen completamente formuladas en un determinado momento -procesos *full-blown* que ofrecen pocas posibilidades a las visiones incrementalistas o estrategias emergentes-, y no son implementadas hasta que haya finalizado la etapa de formulación (Mintzberg, 1990a). Esta distinción entre las fases de formulación de la estrategia y su posterior implementación, separando con ello el pensamiento de la acción, dificulta el desarrollo de la estrategia como un proceso natural de aprendizaje organizativo (Mintzberg, 1990a) y ha sido uno de los principales motivos del fracaso en la implementación de las estrategias deliberadas formuladas de acuerdo con este modelo (Kiechel, 1984).

De manera más detallada, podemos resumir las limitaciones de los planteamientos de la escuela del diseño en los siguientes puntos (Mintzberg, 1990; Mintzberg *et al.* 1998):

- El enfoque dado a la estrategia se basa en un proceso de *concepción*, más que en un proceso de aprendizaje. La escuela del diseño determina las fortalezas y debilidades de la empresa por medio del pensamiento consciente, expresado oralmente o por escrito. Sin embargo, cualquier cambio estratégico implica alguna nueva experiencia. El descubrimiento de “cuál es el negocio donde estamos” no debe emprenderse sólo por escrito; tiene que beneficiarse también con los resultados de las pruebas y experiencias. En muchos casos, las cualidades resultan ser mucho menores de lo esperado, y los defectos mucho mayores.
- Asume el postulado clásico de Chandler según el cual la estructura sigue a la estrategia y es determinada por ésta. Sin embargo, sabemos que el pasado, al igual que el entorno, siempre cuenta, y la estructura organizativa es un parte significativa de ese pasado.
- Separa la formulación (reflexión) de la implementación (acción) y a los “comandantes” de los “soldados”. Este hecho ha llevado a los directivos a simplificar demasiado la estrategia, ha negado que la formación de la estrategia sea un proceso de aprendizaje largo, sutil y difícil, ha alentado a los directivos a separar el pensamiento de la acción, refugiándose en sus oficinas en lugar de bajar a la realidad para observar la verdadera información.
- La estrategia explícita puede provocar problemas de falta de flexibilidad. Cuanto mayor sea la claridad con que se articula la estrategia, más profundamente se implanta en los hábitos de la organización y en las mentes de sus creadores. De este modo, éstos pueden impedir el cambio estratégico cuando en realidad es necesario.

Sin embargo, a pesar de sus importantes limitaciones, la escuela del diseño ha proporcionado un importante vocabulario básico (competencias distintivas, ventajas competitivas, encaje, DAFO, formulación e implementación) por medio del cual se discute lo que en su argot se conoce como la *gran estrategia* de la empresa, y ha

proporcionado el marco conceptual básico de las otras dos escuelas prescriptivas, ayudando con ello a conformar una buena parte del pensamiento desarrollado en el campo de la dirección estratégica. Además, de acuerdo con Moore (1992), la obra de Andrews introdujo el enfoque de sistemas abiertos en el pensamiento estratégico, dado que la estrategia corporativa incorporó la perspectiva de la organización como un todo.

Por tanto, son varias las condiciones que hacen que una organización se incline por la aplicación de este modelo de formulación de estrategias. Estas condiciones, según Mintzberg (1990b:190), se resumen en los puntos siguientes:

- La existencia de un estratega o director ejecutivo, que en principio puede controlar toda la información relevante para la formulación de estrategias.
- Este director debe tener un conocimiento profundo, completo, detallado y estrecho de la situación en cuestión.
- La situación es relativamente estable o, al menos, previsible.
- La organización está preparada para hacer frente a una estrategia articulada centralmente.

De acuerdo con estas condiciones, el modelo defendido por esta escuela tiene una aplicabilidad limitada que, según Mintzberg *et al.* (1998), se circunscribe a dos contextos: (a) las burocracias maquinales que están atravesando un periodo de reconcepción y necesitan, por tanto, de una reorientación estratégica importante; y (b) las organizaciones nuevas con estructuras simples que necesitan tener un sentido claro de la dirección a seguir -concepción inicial de la estrategia-.

La escuela del diseño, que ejerció un primer liderazgo en el conjunto de las escuelas, prácticamente desapareció al ser desplazada por la escuela de la planificación. Sin embargo, los problemas de esta última han hecho que algunos académicos y profesionales (Gluck *et al.*, 1980) hayan regresado a los planteamientos iniciales de la escuela del diseño, aunque hayan pretendido presentarlo como un nuevo descubrimiento más que como un retorno a las ideas dominantes a principios de los sesenta.

1.3.1.2. LA ESCUELA DE LA PLANIFICACIÓN: LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO FORMAL

El libro de Igor Ansoff publicado en 1965, *Corporate strategy*, es reconocido como el primero y uno de los libros más influyentes, a tenor del número de veces que ha sido referenciado, de la escuela de la planificación (Mintzberg, 1990a). La planificación estratégica comprende una secuencia de etapas lógicas y analíticas que se pueden resumir en cuatro fases (Ansoff, 1965):

- Identificar y analizar el desfase entre los objetivos planificados y los resultados obtenidos en el pasado (*planning gap*).
- Determinar los recursos (alternativas estratégicas) que harán posible cerrar ese desfase.
- Asignar los recursos a los negocios y mercados.
- Controlar el uso de esos recursos, movilizandoo la organización para alcanzar sus objetivos.

El objetivo fundamental de la planificación estratégica consiste en alcanzar un ajuste (*match*), encaje (*fit*) o alineamiento (*alignment*) entre el entorno y las capacidades internas de la organización (Ansoff, 1965; Andrews, 1971; Hofer y Schendel, 1978; Venkatraman y Camillus, 1984; Prescott, 1984), lo cual puede extenderse a múltiples contextos. De hecho, en materias tan diversas como la planificación urbanística, la teoría de sistemas y la cibernética encontramos los orígenes de la escuela de la planificación, corriente que comparte muchas de las premisas de la escuela del diseño. Sin embargo, existen ligeras diferencias entre ambas escuelas que analizamos a continuación (García Falcón, 1995):

- La formación de estrategias continúa siendo un proceso controlado y consciente pero, en este caso, formal. No se profundiza en el contenido real de las estrategias, sino en la estructura del proceso que sirve para su formulación.
- En el proceso de formulación de estrategias, el protagonismo lo asume el *staff* de planificadores, a los que Mintzberg (1990a) considera como actores

principales del mismo, aunque la aprobación final de los planes corresponde a la alta dirección.

- Mientras que el proceso de formulación continúa siendo un proceso *full-blown*, se podría establecer como diferencia con respecto a la escuela del diseño el énfasis situado en las tareas de programación y presupuestación de las estrategias, así como en las técnicas que las apoyan.

Aunque Ansoff no define formalmente el concepto de estrategia, parece concebirla como el *vínculo común* existente entre las actividades, los productos y los mercados que definen los negocios donde ya compite la empresa o pretende hacerlo en el futuro. No obstante, sí identifica cuatro componentes que, a su juicio, caracterizan a este vínculo común o estrategia: (a) el ámbito de actuación -conjunto de productos /mercados de la empresa-; (b) el vector de crecimiento -dirección en la que la empresa se mueve en relación con su actual situación de productos/mercados-; (c) la ventaja competitiva, que busca el identificar las propiedades particulares de los productos mercados que darán a la empresa una fuerte posición competitiva; y (d) el efecto sinergia -el resultado combinado de los recursos de la empresa es mayor que la suma de sus partes.

Son muchos los autores que han reconocido el evidente fracaso del modelo propuesto por la escuela de la planificación (Mintzberg, 1990a; Hayes, 1985). La investigación empírica no ha podido constatar de forma consistente la eficacia de los sistemas de planificación mediante una relación consistente que asocie mejores resultados con su uso (García Falcón, 1995). Los trabajos de los más fervientes defensores de esta escuela estaban básicamente orientados a los aspectos metodológicos que permitían el desarrollo de un plan formal y a la ineludible necesidad de los directores de comprometerse con la planificación. Entre sus preocupaciones no estaba la investigación del funcionamiento del modelo en la práctica empresarial y, cuando se argumentaban los motivos de su fracaso, las respuestas variaban desde la ratificación de la confianza absoluta en la planificación (Steiner, 1983:15) hasta la justificación de la

necesidad de mejorarlo mediante la aplicación de técnicas de previsión más sofisticadas, desarrollo de planes contingentes, etc. (Ansoff, 1984).

En un reciente estudio, Hamel (1996), al distinguir entre compañías creadoras de normas, aceptantes de normas y rompedoras de normas, ha puesto en duda el valor de la estrategia entendida como un plan. Las últimas modifican el orden industrial, consecuencia de la evolución que están experimentando los mercados de todo el mundo. Una empresa puede rendir su futuro a los revolucionarios o revolucionar la manera con la que crea su estrategia. En este sentido, la planificación estratégica no es estratégica dado que en la mayor parte de las empresas es un proceso dirigido por el calendario y no un proceso de exploración del potencial de revolución. La estrategia es revolución, todo lo demás es táctica. A partir de esta idea, señala que es conveniente separar entre los términos *planning* y *strategizing*. Este planteamiento parece acercarse bastante al que, más tarde, estudiaremos como la escuela de aprendizaje; sin embargo, lo hemos incluido aquí por su originalidad y porque proporciona un rico contraste con la escuela de la planificación.

En relación con los fracasos de la escuela de la planificación, Mintzberg *et al.* (1998) han identificado lo que denominan las *cuatro falacias de la planificación estratégica*:

- La primera es la *falacia de la predeterminación*, que presupone la posible previsión del futuro y que da como resultado una concepción conservadora y equivocada de la estrategia. La planificación estratégica no sólo requiere un seguimiento de los pronósticos, sino también estabilidad durante la creación de la estrategia. El mundo debe permanecer inmóvil mientras se despliega el proceso de planificación.
- La segunda es la *falacia de la separación*, la distinción entre pensamiento y acción, entre pensadores y ejecutores, de manera que los directivos dirigen por “control remoto”. Este hecho se basa en la premisa fundamental de que los planificadores pueden ser informados de una manera formal. Sin embargo, es evidente que muchas veces la información recibida tiene un alcance limitado,

carece de riqueza y no logra incorporar importantes factores que no tienen carácter económico ni cuantitativo. En ocasiones, gran parte de la información puede estar excesivamente clasificada, llegar demasiado tarde o ser poco fiable como para que pueda ser usada en el proceso de creación de la estrategia.

- En tercer lugar se encuentra la *falacia de la formalización*, que viene a decir que la planificación estratégica no asegura la recreación de un proceso emprendedor que genere una estrategia innovadora y nueva, ni tampoco garantiza la necesaria síntesis para captar toda la complejidad de la empresa y el entorno. La planificación estratégica, afirma Mintzberg, no fue creada para ayudar a la intuición, sino para sustituirla; fue pensada para elaborar la estrategia creyendo en la vieja fórmula de Taylor que invita a buscar y adoptar el *mejor modo (the one best way)*, y que tan inadecuada parece cuando se tienen en cuenta procesos cognitivos y humanos extremadamente complejos.
- Finalmente, la suma de las tres falacias anteriores produce una cuarta, llamada *la gran falacia de la planificación estratégica*. Esta falacia parte de la evidencia de que el análisis no puede conseguir la síntesis. Ya que la estrategia, y en general el ejercicio de la dirección de empresas, es una obra de síntesis, la conclusión es que la planificación estratégica no puede crear estrategias eficaces. Las investigaciones nos indican que la creación de estrategias es un proceso tremendamente complejo, que normalmente no sigue ningún programa predeterminado y que necesita de numerosas fuentes de información, no todas cuantificables.

A pesar de estas críticas, no sería justo dejar de reconocer la evolución que a lo largo del tiempo ha tenido la obra de Ansoff y, por tanto, la planificación estratégica. Los problemas de ésta fueron oportunamente diagnosticados por Ansoff (1984), el cual admitió que no servía para gestionar el cambio o que, al menos, era incompleta. De hecho, su pensamiento renovador de sus ideas iniciales quedó más tarde plasmado en dos trabajos, *El concepto de la dirección estratégica* (1972) y *De la planificación estratégica a la dirección estratégica* (gestado en una conferencia pronunciada en 1973

y más tarde publicado en un libro en el año 1976, junto a Declerck y Hayes), en los cuales se denunciaba el ocaso de un modelo obsoleto en el entendimiento de la estrategia (la planificación estratégica) y el nacimiento de otro nuevo bautizado con el nombre de dirección estratégica.

Este hecho ha provocado un fuerte debate entre Mintzberg y Ansoff (Ansoff, 1991; Ansoff, 1994; Mintzberg, 1994ab). Frente a las falacias expuestas por Mintzberg y sus colegas, Ansoff (1994) reivindica la evolución de su sistema de planificación, que de alguna forma invalida parte de dichas críticas. En opinión de Ansoff (1994), la versión original de la planificación estratégica ha evolucionado hacia diversas concepciones de la planificación, explicadas a partir de los entornos que ha sido necesario afrontar, de tal forma que diferentes desafíos del entorno requieren diferentes respuestas estratégicas y, como consecuencia, concebir la planificación desde diferentes enfoques.

1.3.1.3. LA ESCUELA DEL POSICIONAMIENTO: LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO ANALÍTICO

Dentro del campo de la dirección estratégica, esta tercera escuela de naturaleza prescriptiva está considerada como la más importante, a tenor del volumen de investigaciones realizado hasta la fecha. Esta corriente surgió a principios de los años ochenta fundamentándose en la economía y, más concretamente, en los principios y teorías de la organización industrial (Porter, 1981; Caves, 1980; Caves y Porter, 1977). La obra a partir de la cual comenzó a desarrollarse esta escuela -aunque resulte difícil concretar en una obra el inicio de toda una corriente de investigación- y ha servido de estímulo y guía a un gran número de investigadores posteriores fue *Competitive Strategy* de Michael Porter (1980), propulsora del vertiginoso crecimiento de la producción científica de esta escuela. No obstante, no se debe olvidar el desarrollo que en la década anterior tuvieron las matrices de cartera -bajo el impulso y patrocinio de las empresas consultoras-, que también se encuadran dentro de la escuela del posicionamiento. En una revisión de la investigación realizada en el campo de la dirección estratégica durante la década anterior al trabajo de Porter, Hofer (1975:784) afirmó que “Se ha puesto un mayor énfasis en los procesos organizativos por medio de

los que se desarrollan las estrategias que en el contenido de las propias estrategias”. Sin embargo, durante la década siguiente el cambio fue drástico, siendo en el área de investigación sobre contenido estratégico, desarrollada fundamentalmente dentro de la escuela del posicionamiento, donde el campo alcanza un mayor grado de desarrollo científico (Fahey y Christensen, 1986). La escuela del posicionamiento comparte las premisas de las dos escuelas prescriptivas anteriores aunque, como hemos comentado, su énfasis se centra más en el contenido real de las estrategias que en el proceso a través del cual éstas se formulan. La formación de estrategias continúa siendo un proceso de pensamiento controlado y consciente, formal y sistemático, que genera estrategias deliberadas *full-blown* que son formuladas por completo y de forma explícita antes de ser formalmente implementadas (Mintzberg, 1990a). El planificador es sustituido por el analista, al que se considera como actor principal del proceso de formación de estrategias. Su función principal no consiste en promover el desarrollo de un sistema de formación de estrategias, sino en formular recomendaciones concretas a la alta dirección después de realizar los oportunos análisis estratégicos. Es decir, el analista, después de estudiar la información disponible (preferentemente datos cuantitativos sobre el sector y la competencia), selecciona (no formula) entre diferentes posiciones estratégicas genéricas las mejores alternativas a proponer a la alta dirección, que es la que controla en última instancia dicho proceso (Mintzberg, 1990a).

En cuanto a la contribución de los libros de Porter a la dirección estratégica, la idea básica de *Estrategia Competitiva* es que la estrategia de la empresa debería basarse en la estructura del mercado en el que opera, dado que esta última determina el tipo de competencia existente en el sector y el potencial de rendimiento a largo plazo. Dicha estructura estaría moldeada por cinco fuerzas competitivas: el poder de negociación de los proveedores, la rivalidad entre los actuales competidores, el poder de negociación de los clientes, los competidores potenciales y la amenaza de productos sustitutivos.

La empresa debe intentar desarrollar una estrategia, entendida como una acción ofensiva o defensiva, con la intención de crear una *posición defendible* contra las anteriores cinco fuerzas competitivas. Cada empresa debe buscar su estrategia particular; sin embargo, de forma general existen tres estrategias genéricas que son

internamente consistentes para luchar contra las cinco fuerzas, y que permiten su combinación según cuál sea el objetivo estratégico y la ventaja estratégica. Estas estrategias competitivas genéricas son: liderazgo en costes, diferenciación y enfoque (Porter, 1980).

En *Ventaja Competitiva*, Porter (1985) intenta explicar el paso de la estrategia competitiva a la acción, es decir, cómo se llevan a cabo las estrategias genéricas. La obra trata de responder a las siguientes cuestiones: ¿cómo puede obtener la empresa una ventaja en costes sostenible?, ¿cómo puede diferenciarse de sus competidores?, ¿cómo elige un segmento de forma que la ventaja competitiva surja de la estrategia de enfoque?, ¿cuándo y cómo puede una empresa obtener ventaja competitiva por competir con una estrategia coordinada en los sectores industriales relacionados?, ¿cómo se introduce la incertidumbre en el seguimiento de la ventaja competitiva? y ¿cómo puede una empresa defender su posición competitiva?

Para dar respuesta a estas cuestiones, introduce una herramienta de análisis de suma importancia: la *cadena de valor* de la empresa. La cadena de valor descompone una empresa en sus actividades estratégicamente relevantes, con el fin de poder entender la variación de los costes y las fuentes de diferenciación existentes o potenciales. Es una manera sistemática de examinar todas las actividades realizadas por la empresa y la forma en que éstas interactúan. Una empresa obtiene ventajas competitivas cuando consigue realizar esas actividades estratégicamente importantes mejor o más económicamente que sus competidores. Cada una de las actividades puede ser fuente de ventaja competitiva, por sí sola o en combinación con otras actividades, de ahí también la importancia de los eslabones (*linkages*) entre actividades.

En 1990, Porter publica su libro *The Competitive Advantage of Nations* en el cual, desde una perspectiva microeconómica, trata de explicar las ventajas competitivas de las naciones, es decir, por qué las empresas de determinados países triunfan a escala internacional en determinados sectores. Porter (1990) afirma que la capacidad de las empresas para competir internacionalmente depende de una correcta combinación de circunstancias nacionales y estrategia de empresa. Las condiciones del país pueden

crear un entorno donde las empresas alcancen una ventaja competitiva internacional, pero luego depende de la empresa el aprovechar o no esta oportunidad, porque son éstas quienes compiten en los mercados internacionales y no las naciones. En este sentido, la teoría ofrece una relación de factores de localización influyentes en el desarrollo de las actividades internacionales. Dichos factores vienen determinados por las características de los factores productivos, las condiciones de la demanda nacional interna, el grado de rivalidad del mercado, la existencia de sectores relacionados, junto con la influencia de los gobiernos sobre estos factores y cierta dosis de casualidad.

Como ya habíamos adelantado, otra de las importantes contribuciones de esta escuela ha sido la aportación de una serie de modelos que sirven de ayuda para la formulación de estrategias. Estas herramientas reciben el nombre de matrices de cartera y, aunque tuvieron un origen académico, la gran mayoría de ellas fueron popularizadas por empresas consultoras (Boston Consulting Group, Arthur D. Little, McKinsey & Co., etc.). Hay que destacar que en el trabajo del investigador García Falcón (1987) se presenta un minucioso análisis de los distintos tipos de matrices de cartera.

De estos modelos, el más conocido, sin duda, es la matriz de crecimiento-participación del BCG, cuyo origen se vincula al concepto de la curva de experiencia propuesto por Henderson, fundador de esta consultora. La matriz BCG es un instrumento mediante el cual las compañías intentan mantener equilibrado el volumen de los recursos invertidos y los tipos de producto que tienen en sus diferentes clases de negocios, de acuerdo a la cuota de mercado y al índice previsible de crecimiento de estos mercados. Según Henderson (1984), las compañías deben explotar los negocios que generen gran volumen de recursos líquidos, con el fin de aplicar estos recursos a la financiación de otros negocios que presenten buenas posibilidades de crecimiento; por otra parte, en relación con aquellas actividades desarrolladas en mercados maduros, donde además no se disponga de una cuota suficiente, las empresas deben desprenderse de ellas.

La matriz BCG fue criticada por su simplicidad; sin embargo, a partir de ella se desarrolló una serie de modelos de cartera que consideraron un mayor número de dimensiones en el análisis estratégico. Entre ellos los más significativos fueron los

modelos relacionados con la matriz *atractivo del mercado-fuerza competitiva de la GE & McKinsey Co.*, modelos relacionados con la matriz de *directrices de la Shell Chemical Co.*, y modelos relacionados con la matriz *de evolución del producto de Arthur D. Little*.

La escuela del posicionamiento también ha sido criticada desde diferentes perspectivas. A continuación, expondremos algunas de las críticas que ha recibido, en particular la obra de Porter y, en general, todas las contribuciones pertenecientes a esta escuela. Uno de los puntos más controvertidos de *Estrategia Competitiva* ha sido la noción de quedarse “atrapado en medio” (*stuck in the middle*). Pitt-Watson (1992) argumenta que la teoría de *Estrategia Competitiva* es imposible de sostener cuando uno intenta explicar lo que las empresas están haciendo en la actualidad, puesto que gran parte de las compañías más rentables del mundo están tratando de conseguir, simultáneamente, costes bajos y diferenciación de sus productos. Hill (1988) observa que la estrategia de diferenciación, bajo ciertas condiciones, puede ser una fuente de reducción de costes si la empresa puede incrementar sus ventas y conseguir economías de experiencia, escala y alcance, siendo por tanto muy lucrativa la combinación de estrategias puras, todo lo contrario a lo afirmado por Porter. Miller (1992) advierte del peligro de seguir una estrategia genérica pura, y recomienda que, salvando algunas excepciones, las empresas persigan estrategias mixtas (combinación de las puras). De hecho, Miller y Dess (1993) demuestran empíricamente que las mejores empresas no siguen estrategias puras, sino estrategias mixtas. Sin embargo, Campbell-Hunt (2000), tras realizar un metaanálisis de los trabajos empíricos sobre las estrategias genéricas, concluye que existe apoyo al paradigma de la escuela del posicionamiento en la medida en que el coste y la diferenciación juegan un papel importante en la discriminación entre la gran variedad de diseños de la estrategia competitiva de las empresas y en que los diseños que mezclan los dos tipos básicos son relativamente raros.

Porter (1996) trata de responder a estas críticas distinguiendo entre eficacia operativa (EO) y posicionamiento estratégico. La EO implica desarrollar actividades de valor mejor que los rivales, mientras que el posicionamiento estratégico significa desarrollar diferentes actividades o actividades similares de forma diferente; por ejemplo, según

Porter, la clave del éxito japonés en la década de los ochenta se debió a diferencias en la EO, ofreciendo bajos costes y una mejor calidad; sin embargo, las empresas japonesas no desarrollaron estrategias. El éxito japonés ha desviado la atención de los directivos hacia la EO, los cuales han buscado la ventaja mediante el uso de técnicas como la TQM, la *competencia basada en el tiempo*, el *benchmarking*, la mejora continua, el *empowerment*, etc. Sin embargo, Porter (1996) considera que, si bien la mejora continua en EO es necesaria para alcanzar una rentabilidad superior, normalmente no es suficiente. Pocas empresas han competido con éxito durante mucho tiempo y han estado a la cabeza de sus rivales basándose solamente en la EO. La razón más obvia para que esto sea así es la existencia de un proceso de rápida difusión de las mejores prácticas llevado a cabo por los competidores.

Otra de las críticas hacia la obra de Porter se ha dirigido hacia su modelo de análisis estructural. Black y Boal (1994) indican que el modelo puede llegar a ser tautológico, en el sentido de que las empresas son rentables por estar en sectores rentables y los sectores son rentables por estar formados por empresas rentables. Además, existe cierta evidencia empírica (Rumelt, 1991) que demuestra la poca influencia de la estructura de la industria sobre los resultados de la empresa.

Por último, desde la perspectiva de la empresa basada en los recursos, se ha criticado la obra de Porter por estar empujada y dirigida por el pragmatismo en lugar de por la búsqueda de una teoría de mayor rango y generalidad, así como por su vinculación notable hacia las influencias del entorno, sin prestar mucha atención a los procesos individuales de acumulación de recursos empresariales (Foss, 1996).

Al compartir muchas de sus premisas con las escuelas del diseño y de la planificación, argumentos expuestos en la valoración crítica de estas escuelas también son válidos para la escuela que ahora estudiamos. Así, como consecuencia de la distinción que se hace en el proceso entre la fase de pensamiento consciente -formación de la estrategia al más alto nivel- y la fase de acción -implementación de la estrategia en los niveles más bajos-, se concede mayor importancia a la elaboración de estrategias deliberadas en detrimento del aprendizaje y del compromiso personal tan necesario en la fase de

implementación. Por otra parte, al considerarse la estrategia como una posición genérica, y no como una perspectiva única como en la escuela del diseño, su proceso de formación se reduce, según Mintzberg (1990a), al desarrollo de una simple fórmula o receta; es decir, a la selección, después de realizar los análisis oportunos, de una posición genérica adecuada dentro de una lista de alternativas previamente definida, alejándose con ello de cualquier planteamiento de naturaleza creativa.

Los contextos que parecen más apropiados para aplicar las teorías que aquí se presentan son los entornos simples, estables e idealmente controlables, pues permiten el estudio de las grandes cantidades de datos que requieren los análisis estratégicos. Esto se corresponde, como en las dos escuelas anteriores, con las grandes burocracias maquinales, siendo también de aplicación en empresas de dimensiones considerables que han adoptado la forma divisional (Mintzberg, 1990a; Mintzberg *et al.*, 1998).

1.3.2. LAS ESCUELAS DESCRIPTIVAS

La segunda categoría de escuelas sobre pensamiento estratégico, siguiendo a Mintzberg (1990a), incluye aquellas que adoptan un enfoque descriptivo de los aspectos específicos del proceso de decisión estratégica y que, por tanto, se centran en mostrar, descriptivamente, cómo y por qué surgen y se desarrollan las estrategias en la empresa. Es importante destacar en este momento que en opinión de Cuervo García (1999), las denominadas escuelas descriptivas son realmente poco relevantes y no merecen la consideración de escuela, sino de mera enumeración de trabajos importantes sobre temas concretos que pueden tener relación con el proceso estratégico y con la estrategia.

A pesar de la crítica esbozada por Cuervo García (1999), en esta corriente se incluyen seis escuelas diferentes, las cuales son menos estructuradas, algo dispersas o poco relacionadas entre sí, propias de un “enfoque descriptivo, más creativo, innovador y heterodoxo y, por contra, menos racional, formal y sistemático que los planteamientos prescriptivos” (Bueno, 1999:35). A continuación se apuntan las principales características de cada una de ellas.

1.3.2.1. LA ESCUELA DEL ENTREPRENEURSHIP: LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO VISIONARIO

Con el estudio de la escuela del *entrepreneurship* iniciamos el desarrollo de los modelos de formación de estrategias de naturaleza descriptiva. No obstante, de acuerdo con Mintzberg y Lampel (1999), esta escuela, aunque eminentemente descriptiva, es algo prescriptiva. Antes de proceder a analizar las características de esta escuela, es necesario precisar determinados conceptos relacionados con la misma, tales como *entrepreneurship*, *intrapreneurship* o *entrepreneurship* corporativo (Wortman, 1987; Jennings y Lumpkin, 1989).

Tanto en el ámbito académico como en el profesional ha existido tradicionalmente una tendencia a identificar el *entrepreneurship* con la propiedad y dirección de pequeños negocios (Collins y Moore, 1970; Webster, 1977). Sin embargo, los principales rasgos que generalmente han estado asociados al *entrepreneurship*, tales como el crecimiento (Drucker, 1985), la innovación (Backman, 1983) y la flexibilidad (Birch, 1987), también han sido considerados como rasgos deseables para las grandes organizaciones. Esto ha motivado el hecho de que, en los últimos años, los académicos hayan incrementado su interés hacia las actividades de emprendeduría dentro de las organizaciones, surgiendo así el concepto de “*intrapreneurship*” o “*entrepreneurship*” corporativo (Burgelman, 1983a,b; Drucker, 1985; Kanter, 1983; MacMillan *et al.*, 1986; Miller y Friesen, 1982; Pinchot, 1985; Zahra, 1986). Estos académicos consideran el *entrepreneurship* corporativo como un concepto multidimensional que incorpora las actividades de una empresa dirigidas a la innovación tecnológica y de productos, a la asunción de riesgos y a la iniciativa propia (Miller, 1983). De acuerdo con Finkelstein y Hambrick (1996), el liderazgo estratégico se ha convertido en una importante línea de investigación dentro del campo de la dirección estratégica.

En marcado contraste con las escuelas anteriores de la planificación y del posicionamiento, donde la estrategia es el resultado de un proceso o la elección entre un conjunto de alternativas genéricas previamente definidas, en la escuela del *entrepreneurship* la estrategia existe implícitamente en la mente del líder. Es considerada como una perspectiva integrada, como un sentido de dirección a largo

plazo, como una visión del futuro de la organización (Mintzberg, 1990a; Mintzberg *et al.*, 1998).

Han sido muchos los pequeños negocios, en la actualidad muchos de ellos grandes organizaciones, que deben el éxito inicial alcanzado a las características del modelo de formulación de estrategias que defiende la escuela del *entrepreneurship*. En marcado contraste con las escuelas anteriores de la planificación y del posicionamiento, donde la estrategia es el resultado de un proceso o la elección entre un conjunto de alternativas genéricas previamente definidas, en la escuela del *entrepreneurship* la estrategia existe implícitamente en la mente del líder. Es considerada como una perspectiva integrada, como un sentido de dirección a largo plazo, como una visión del futuro de la organización (Mintzberg, 1990a).

Con respecto al proceso de formación de estrategias, éste es, en el mejor de los casos, semiconsciente y está arraigado en la experiencia e intuición de un líder visionario. Este líder mantiene un estrecho control personal tanto en el proceso de formulación de la visión como en su posterior proceso de implementación. Como consecuencia de ello, poco se puede decir sobre sus principales características al considerarse como una “caja negra” encerrada en el cerebro humano (Mintzberg, 1990a).

Finalmente, y con respecto al contexto, en dos situaciones parece más apropiada la aplicación de los planteamientos de la escuela del *entrepreneurship*. En primer lugar, en las etapas iniciales de un negocio, donde son necesarios un liderazgo fuerte y una visión estratégica para establecer una dirección adecuada. En segundo lugar, en momentos difíciles o situaciones de reconversión, donde incluso las grandes organizaciones requieren la presencia de líderes visionarios. En ambos casos nos encontramos en contextos dinámicos; sin embargo, deben ser lo suficientemente simples como para ser gestionados y controlados por un único cerebro: el líder visionario (Mintzberg, 1990a).

El modelo propuesto por la escuela del *entrepreneurship*, al igual que los analizados hasta ahora, no está exento de limitaciones. Mintzberg *et al.* (1998) señalan como

principales críticas el excesivo carácter individual del proceso de formación de la estrategia, lo que implica saber muy poco de cómo es realmente ese proceso en la mente del directivo (el proceso se convierte en “una caja negra” encerrada en la mente del directivo), además del peligro que entraña la fijación de los líderes en una dirección o que éstos no adviertan su obsolescencia. Para superar estos problemas, Collins y Porras (1991) proponen, en lugar de depender de un líder con una simple visión, intentar generar una organización visionaria, una compañía capaz de que sus miembros compartan una visión común.

1.3.2.2. LA ESCUELA COGNITIVA: LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO MENTAL

Una de las principales críticas que se formulaba a la escuela del *entrepreneurship* estudiada en el apartado anterior consistía en que, al ser el proceso de formación de estrategias semiconsciente y estar fundamentado en la experiencia de un líder intuitivo y visionario, difícilmente se podían identificar sus características al considerarse dicho proceso como una “caja negra” encerrada en el cerebro humano. En tal sentido, Mintzberg (1990a:143) afirma que “si fuéramos realmente serios en nuestro esfuerzo por entender la visión estratégica tendríamos que estudiar dentro de la mente del estratega. (...) éste es el rol de la escuela cognitiva: investigar sobre lo que significa la formación de estrategias en la esfera de la cognición humana”.

Lawrence y Lorsch (1967) seleccionan las percepciones de los altos directivos de tres sectores como el mejor método para definir la incertidumbre asociada al entorno de dichos sectores. A continuación, utilizando este indicador de percepción como base, generalizan las relaciones existentes entre el entorno, la estrategia y la estructura de la organización. Anderson y Paine (1975) señalan que los factores subjetivos individuales influyen en las percepciones del entorno y de la organización y, en consecuencia, en la formulación de la estrategia. La distinción que establece Mintzberg (1978) entre “estrategias intentadas” y “estrategias realizadas” también destaca la importancia del estudio de las percepciones, los aspectos cognoscitivos y las intenciones de los decisores clave. En un trabajo posterior, Mintzberg y Waters (1982) sugieren que en el

modelo entrepreneurial de formación de estrategias, el desarrollo de una nueva estrategia se lleva a cabo normalmente “en un solo cerebro informado” (Mintzberg y Waters, 1982:496). Según esto, el estudio de los aspectos cognoscitivos de los estrategias ofrece información acerca del funcionamiento de estos cerebros informados y, por tanto, de los factores que contribuyen a algunos éxitos y fracasos corporativos (Schwenk, 1988). Hambrick y Mason (1984) afirman que la toma de decisiones estratégicas está influida por los marcos cognoscitivos y por los procesos de decisión de los miembros de los niveles superiores de la organización.

Por otra parte, la investigación sobre la diagnosis de problemas estratégicos, formulación de problemas y procesos de decisión también destaca la necesidad de estudiar los aspectos cognoscitivos de los estrategas. Entre el conjunto de autores que ha pretendido extraer lecciones de la psicología cognoscitiva para la formulación de estrategias, se incluye dentro del campo del *management* a Nystrom (1979), Duhaime y Schwenk (1985), Schwenk (1984a), Stubbart (1987), Kiesler y Sproull (1982), Hogarth y Makridakis (1981), y dentro del campo del sector público encontramos a Steinbruner (1974) y Jervis (1976).

En el campo de la dirección estratégica han sido varios los autores que, fundamentándose en el concepto de *racionalidad limitada* planteado originalmente por Simon (1947), han reconocido que las limitaciones cognitivas humanas pueden afectar a la toma de decisiones estratégicas (Steiner y Miner, 1977; Schwenk, 1984ab). Según Mintzberg (1990a), al menos cuatro aspectos de la psicología cognitiva pueden ser identificados como relevantes para la formación de estrategias: (a) *la percepción*: cómo se informa al estratega; (b) *la obtención de conceptos*: cómo se forma la estrategia; (c) *la reconcepción*: cómo cambia la estrategia o por qué no lo hace; y (d) *el estilo estratégico*: cómo difieren los estrategas en sus orientaciones cognitivas.

Fundamentándose en esta investigación, Mintzberg (1998) resume las principales premisas del modelo de formación de estrategias de la escuela cognoscitiva en los puntos siguientes:

- La formación de estrategias es un proceso cognitivo que tiene lugar en la mente del estratega.
- En consecuencia, las estrategias son perspectivas, o conceptos, que se forman en esa mente.
- El entorno del estratega es complejo, sus capacidades cognitivas limitadas; en consecuencia, la recepción de información está restringida y sesgada y el proceso de formación de estrategias se distorsiona con ello.
- Como resultado de las diferencias cognitivas individuales, los estrategas varían significativamente en sus estilos de formación de estrategias.

Como Schwenk (1988) ha señalado, una premisa básica que subyace en la investigación realizada en esta escuela es que las estructuras y procesos cognitivos de los decisores clave explican una parte significativa de la varianza en los resultados de las decisiones estratégicas. La validez de esta premisa depende de las características de la organización y de la configuración de poder del grupo decisor. En consecuencia, en aquellas situaciones de toma de decisiones en que un solo individuo o grupo cohesivo domina, es más probable que los procesos cognitivos puedan influir en las decisiones de la organización. En el mismo sentido, Mintzberg (1990a) sostiene que el modelo propuesto por la escuela cognitiva parece tener una mejor aplicación a la formación de estrategias como un proceso individual más que colectivo, prestando especial atención a determinadas etapas de dicho proceso, principalmente a los periodos de concepción original de la estrategia, a los de reconcepción y, especialmente, a los periodos de adherencia de las estrategias existentes debido a los sesgos cognitivos.

El potencial de crecimiento de esta escuela es grande. No obstante, su contribución actual es bastante limitada. La psicología cognitiva debe realizar un mayor esfuerzo para comprender cómo se forman los conceptos en la mente del estratega. Resultaría especialmente útil conocer no sólo cómo la mente distorsiona la realidad, sino también cómo, en ocasiones, es capaz de integrar una amplia diversidad de informaciones complejas. En cualquier caso, su contemplación permite enriquecer la comprensión de la formulación de la estrategia con un enfoque poco determinista y sí muy centrado en

la figura del estratega y de la racionalización que éste hace del mundo que le rodea (Mintzberg *et al.*, 1998).

1.3.2.3. LA ESCUELA DEL APRENDIZAJE: LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO EMERGENTE

Para introducir esta escuela Mintzberg (1990:147) se pregunta: “si los estrategas no pueden confiar en el procedimiento y en la técnica, y cuando no pueden diseñar perspectivas estratégicas por medio de algún proceso analíticamente secuencial y personalmente visionario, entonces ¿cómo han de proceder?”. La respuesta que propone es sencilla: “ellos aprenden con el transcurso del tiempo”, ya que el entorno es demasiado complejo como para permitir que las estrategias se desarrollen como planes o visiones perfectamente definidos.

El origen de esta escuela se sitúa, según Mintzberg (1999), en el trabajo de Braybrooke y Lindblom (1963), *A Strategy of Decision*, y en el de Cyert y March (1963), *A Behavioral Theory of the Firm*. Sin embargo, el precursor más relevante de esta escuela es James Brian Quinn y su obra más significativa, *Strategies for Change: Logical Incrementalism*, publicada en 1980. Otro de los autores fundamentales de esta escuela ha sido el propio Mintzberg, siendo el mayor acreedor de su actual alcance y contenido (Renau, 1995).

Las principales características de la escuela del aprendizaje se pueden resumir en los puntos siguientes (Mintzberg, 1990a; Mintzberg *et al.*, 1998):

- La naturaleza compleja y dinámica del entorno, acompañada a menudo del grado de difusión del conocimiento existente en la organización, imposibilita planteamientos deliberados en los procesos de formulación de estrategias. En consecuencia, la formulación de estrategias adopta la forma de un proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo en el que la formulación y la implementación son fases indistinguibles.

- Aunque el proceso se puede centrar en un líder, lo más normal es que sea el sistema colectivo el que esté sujeto al proceso de aprendizaje. Se reconoce así la existencia de muchas estrategias potenciales en la mayoría de las organizaciones.
- El aprendizaje se desarrolla de una forma emergente por medio de iniciativas estratégicas adoptadas en diferentes partes de la organización y en respuesta a presiones y hechos externos. Estas estrategias aparecen primero como patrones derivados del pasado, y sólo más tarde quizá como planes deliberados para el futuro, y, finalmente, como perspectivas para guiar la conducta general.
- El rol del líder no consiste en desarrollar estrategias deliberadas, sino en dirigir el proceso de aprendizaje estratégico a través del cual pueden emerger las nuevas estrategias. Por tanto, la dirección debe conjugar las sutiles relaciones entre pensamiento y acción, control y aprendizaje, estabilidad y cambio.

Del Incrementalismo Inconexo al Incrementalismo Lógico

Los orígenes de esta corriente los encontramos en el trabajo de Lindblom (1959), *The Science of 'Muddling Through'*, que viola prácticamente todas las premisas de la dirección racional. A este trabajo le siguieron otras publicaciones relacionadas como la obra de Wrapp (1967), *Good Managers Don't Make Policy Decisions*. También debemos destacar las aportaciones de Cyert y March (1963) y la de Weick (1969). Sin embargo, ha sido el libro de Quinn (1980), *Strategies for Change: Logical Incrementalism*, el que ha marcado las directrices de lo que hoy representa una de las corrientes de investigación de mayor interés dentro del campo de la dirección estratégica.

A pesar del creciente reconocimiento de los temas relacionados con el incrementalismo, la literatura actual no ofrece una conceptualización rigurosa y precisa en relación al significado del término y a las implicaciones del mismo. El incrementalismo ha sido considerado como: (a) un proceso directivo de aprendizaje (Mintzberg, 1973), lógico e

intencionado (Quinn, 1980); (b) como el resultado de los procesos sociales y políticos en las organizaciones (Pettigrew, 1977, 1985); (c) en términos de programas y rutinas de las decisiones estratégicas (Nelson y Winter, 1982); y (d) como un proceso cognoscitivo (Hedberg y Jonsson, 1977; Grinyer y Spender, 1979a, b).

1.3.2.4. LA ESCUELA POLÍTICA: LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO DE NEGOCIACIÓN

De acuerdo con los planteamientos de esta escuela, los modelos de formulación de estrategias defendidos por las escuelas anteriores son irrealistas porque admiten un alto nivel de racionalidad en el comportamiento de los decisores estratégicos junto a la presunción de que estos directores disponen del tiempo y de los recursos necesarios para obtener la información requerida para sus decisiones. Según Narayanan y Fahey (1982), se asume que las preferencias de los miembros de la organización son conocidas y consistentes, las relaciones causa-efecto se comprenden bien y la información disponible es suficiente para tratar los problemas estratégicos. Sin embargo, cada una de las hipótesis anteriores, en particular, y el modelo racional, en general, pueden cuestionarse cuando se comparan con la realidad organizativa (Murray, 1978).

La escuela política rechaza estos planteamientos de racionalidad acerca de las organizaciones y sus correspondientes procesos de formación de estrategias por considerarlos ingenuos, no realistas y, por tanto, de utilidad mínima en la práctica (Shafritz y Ott, 1987). En su lugar, las organizaciones son consideradas como sistemas complejos de individuos y coaliciones, teniendo cada uno sus propios intereses, creencias, valores, preferencias, perspectivas y percepciones. En estos contextos, las decisiones estratégicas no son planes para alcanzar racionalmente los objetivos de la organización, sino que son el resultado de la negociación entre individuos que intentan alcanzar sus propios intereses personales (Abell, 1975).

Aunque la literatura que puede incluirse en esta escuela es bastante limitada, constituye una línea de investigación bastante diferente del resto. En cualquier caso, pueden

distinguirse dos orientaciones diferentes: la micropolítica y la macropolítica. Por un lado, la orientación micropolítica ve la formación de estrategias en la organización como un proceso esencialmente político, un proceso que implica negociación, persuasión y confrontación entre los actores que se dividen el poder. Por otro lado, la orientación macropolítica, que percibe a la organización como un ente que usa su poder sobre otras y entre sus socios en alianzas, empresas conjuntas y otras relaciones de red para negociar estrategias “colectivas” en su propio interés (Mintzberg y Lampel, 1999).

En síntesis, las principales premisas del modelo de formación de estrategias propuesto por la escuela política se pueden resumir en los puntos siguientes (Mintzberg, 1990a; Mintzberg *et al.*, 1998):

- El proceso de formación de estrategias es fundamentalmente político y puede tener su núcleo dentro de la organización (micropolítica) o fuera de ella (macropolítica).
- En los procesos micropolíticos no existe un actor dominante, sino más bien un conjunto de grupos o coaliciones que compiten entre sí por el control de la organización.
- En los procesos macropolíticos, la organización promueve su propio bienestar a través del desarrollo de estrategias agresivas deliberadas de naturaleza política.

Si bien es cierto que no podemos considerar la formación de estrategias como un proceso racional desprovisto de toda actividad política, tampoco debemos caer en el error -que constituye la principal crítica que se le hace a esta escuela- de considerarlo de forma extrema como esencialmente político, puesto que ello conlleva importantes implicaciones. En primer lugar, se ignora el rol desempeñado por fuerzas integradoras tales como el liderazgo eficaz de los directivos así como la propia ideología o cultura de la organización. En segundo lugar, se ignora el propio concepto de estrategia, ya que el proceso político significa que la organización está dirigida más por intereses

particulares que por el interés común, lo cual hace difícil llegar a formular la estrategia (Mintzberg, 1990a); sin embargo, las estrategias pueden emerger de procesos políticos algunas veces, un simple compromiso alcanzado políticamente puede ser lo suficientemente importante como para facilitar un conjunto coherente de acciones posteriores.

Según Mintzberg (1990a), la aplicación del modelo defendido por la escuela política parece más apropiada en periodos de cambios estratégicos importantes, cuando las estructuras de poder se alteran y surgen conflictos, especialmente en organizaciones grandes y maduras (como las burocracias maquinales de sistema cerrado y formas divisionales), al igual que en organizaciones complejas de expertos (burocracias profesionales y adhocracias). Si bien en determinadas ocasiones la política puede ser utilizada para promover el cambio estratégico luchando contra las fuerzas que intentan mantener el *statu quo*, en otras puede ser utilizada para resistirse a dichos cambios.

1.3.2.5. LA ESCUELA CULTURAL: LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO COLECTIVO

Muchos autores han destacado la importancia del tema de la cultura corporativa - directamente relacionada con la dimensión humana de la organización-, debido a que constituye uno de los principales factores determinantes de la implementación con éxito o fracaso de las estrategias. El elevado número de investigaciones realizadas en torno a este tema ha permitido el desarrollo de una nueva escuela dentro del campo de la dirección estratégica: la escuela cultural.

A medida que el concepto de cultura se ha ido introduciendo en los textos de dirección de empresas, han surgido distintas definiciones, presentando muchas de ellas un carácter parcial. García Falcón (1995), a partir de un proceso de recopilación, revisión e interpretación de un conjunto de definiciones propuestas por diversos académicos y profesionales, identificó las ocho dimensiones de la cultura organizativa, proponiendo el siguiente concepto unificado e integrador: “La cultura de una organización es un conjunto de elementos intangibles (presunciones, valores, creencias, expectativas,...)

compartidos por sus miembros que: a) constituyen tradiciones que se transmiten de generación en generación y de forma inconsciente de unos miembros a otros; b) representan un factor aglutinante y una fuerza de naturaleza invisible que permiten asegurar internamente su unidad; c) proporcionan sentido, dirección y movilización, una especie de energía social determinante del éxito o del fracaso; d) permiten interpretar acontecimientos, tomar decisiones y ejecutar ciertas acciones que se realizan de determinada forma; e) determinan normas que regulan el comportamiento interno, o diferentes métodos de hacer las cosas tanto a nivel individual como de grupo; f) condicionan la necesaria adaptación a las circunstancias cambiantes del entorno competitivo en el que se opera; y g) definen un cierto estilo, un carácter, una forma de ser que distingue su identidad o personalidad como colectivo, frente a la de otras organizaciones”(García Falcón, 1995:315).

Uno de los autores más reconocidos en esta corriente ha sido Edgar Schein y su obra *La cultura empresarial y el liderazgo*. En esta obra se pone de manifiesto la importancia de la cultura en la implementación de la estrategia, ya que facilitará el consenso en aspectos como el ámbito de actividad, objetivos de la estrategia y medios para conseguirlos, forma de organizar el trabajo y ordenación de los sistemas de incentivos, coordinación, control e información (Schein, 1988). En el mismo sentido, Shiristava (1985) afirma que cuando la cultura afecta a los procesos de formulación de la estrategia, indirectamente también influye en el contenido de la misma, afectando a la orientación de la organización hacia el futuro, a sus horizontes de planificación, a su visión del entorno y, por tanto, a sus percepciones de las oportunidades y amenazas.

En los años ochenta surgió un conjunto de publicaciones, entre ellas las de Peters y Waterman, Pettigrew, Ouchi, Schein y Barney, que pusieron de manifiesto la relación entre la cultura y la *performance* de la empresa, hecho que, junto al espectacular éxito de las empresas japonesas, incentivó la investigación sobre esta temática (Menguzzato y Renau, 1991). Así, por ejemplo, para Peters y Waterman (1982) uno de los rasgos que caracterizan a las empresas excelentes es contar con una cultura orientada hacia los clientes. Desde su punto de vista, la cultura no es un artículo de moda, sino una parte intrínseca del verdadero carácter de una organización. Para Barney (1986a), por su

parte, la cultura de una empresa puede ser fuente de ventaja competitiva y, con ello, generadora de un resultado financiero superior, si esa cultura es valiosa, rara e imperfectamente imitable, y, por tanto, las empresas poseedoras de ésta deberían intentar comprender en qué aspectos de ellas radican las ventajas competitivas, procediendo así a reforzar y cuidar esos atributos culturales.

Otros dos aspectos básicos enmarcados dentro de esta corriente han sido, por una parte, la importancia del liderazgo en la creación o modificación de una cultura organizativa fuerte, y por otra parte, la influencia de la cultura en los cambios organizativos. En relación con la primera línea de investigación se suscita una interesante cuestión: ¿son los líderes quienes crean la cultura organizativa o debe existir la cultura primero con el fin de engendrar y alimentar a los líderes? La idea más extendida es que los líderes crean o ayudan a crear la cultura (Pettigrew, 1979). En este sentido, Schein (1988) orientó el papel de los altos directivos hacia la modelización y reforzamiento de la cultura, estudiando las formas alternativas por medio de las cuales los líderes de una organización pueden crear, dirigir y modificar la cultura.

Dentro de la segunda línea de investigación, Schein (1988) relacionó la evolución de la cultura organizativa con las tres etapas de crecimiento de una organización (nacimiento y crecimiento inicial, adolescencia organizativa y madurez organizativa), proponiendo distintas funciones de la cultura y distintos mecanismos de cambio en cada una de ellas. Lorsch (1986) sugirió que los directivos deben aceptar la importancia de la flexibilidad y de la innovación como una parte importante de la cultura de la organización, estableciendo distintos medios para lograrlo como, por ejemplo, la designación de un directivo que promueva el cambio, la utilización de directivos externos, los programas de formación y la rotación de directivos entre diversas funciones y empresas.

Cuando comparamos la escuela cultural con otras escuelas de la dirección estratégica ya estudiadas, apreciamos que sus verdaderas contribuciones están: (a) en el consenso integrador alcanzado a través de la ideología, frente al conflicto desintegrador de la escuela política; (b) en el sentido de la colectividad y el estilo organizativo, frente al pensamiento individualizado y al estilo personalizado de las escuelas del diseño y del

entrepreneurship; y (c) en la consideración de la historia de la organización para formular la estrategia, frente a las tendencias antihistóricas de las escuelas de la planificación y del posicionamiento. En definitiva, para Mintzberg (1990a; Mintzberg *et al.*, 1998) en esta escuela la formulación de estrategias se convierte en la dirección del sentido de la colectividad, siendo sus principales premisas las siguientes:

- La formulación de la estrategia es fundamentalmente un proceso de comportamiento colectivo, basado en las creencias compartidas por los miembros de la organización.
- Como resultado, la estrategia adopta principalmente la forma de perspectiva, no de posición o de táctica, está basada en intenciones no necesariamente explícitas y se refleja en modelos que la hacen deliberada.
- La forma de organizar y los sistemas de control son ampliamente normativos, basados en la influencia de las creencias compartidas.
- Dada la importancia del sistema de creencias internas, la organización tiende a ser ofensiva en relación a un entorno que parece ser pasivo y difuso en su influencia.
- La cultura, y especialmente la ideología, no alienta el cambio estratégico, sino que más bien promueve el mantenimiento de la estrategia existente.

En cuanto a las críticas más comunes realizadas hacia la escuela cultural, destacan las relacionadas con la resistencia al cambio que estimula una especie de estancamiento al poner énfasis en la tradición y el consenso. No obstante, el enfoque cultural en la formación de la estrategia puede ser de utilidad en los contextos de las organizaciones misioneras. Éstas se configuran “cuando la misión de la organización es (a) clara y concreta, de tal forma que los agentes la pueden identificar fácilmente, (b) tiene unos propósitos y métodos bien establecidos, de tal forma que ocupa una zona claramente delimitada de la sociedad, y (c) resulta atrayente al menos para algunos agentes, de tal forma que éstos se identifican con la misión” (Mintzberg, 1992:432). También en las organizaciones grandes y establecidas, cuyas culturas estancadas refuerzan a sus viejas estrategias. Por último, en ciertos momentos en los que la cultura puede jugar un papel

clave en la vida y evolución de una empresa, como son los períodos de *reestructuración* y los períodos de *revolución cultural* (Mintzberg *et al.*, 1998).

1.3.2.6. LA ESCUELA DEL ENTORNO: LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO REACTIVO

Las escuelas anteriores han considerado como actores principales del proceso de formación de estrategias tanto a personas como a grupos (*e.g.*, el director general, el equipo de dirección, el planificador, el analista, las coaliciones o la colectividad). La escuela que ahora estudiamos se caracteriza por considerar como actor principal del proceso de formación de estrategias a las fuerzas externas de la organización, lo que los teóricos denominan generalmente *entorno* (Mintzberg, 1990a). Los autores más radicales que defienden los nuevos planteamientos de la escuela del entorno reconocen este carácter pasivo o reactivo de la organización y su liderazgo, y tienden a considerar la formación de estrategias como un hecho exógeno más que como un proceso controlado internamente.

Los autores más radicales que defienden los planteamientos de la escuela del entorno reconocen este carácter pasivo de la organización y su liderazgo y tienden a considerar la formación de estrategias como un hecho exógeno más que como un proceso controlado internamente. En principio, y de acuerdo con ello, los modelos y teorías defendidos por estos autores caen fuera del ámbito de la dirección estratégica. Sin embargo, Mintzberg (1990a) considera que existen buenas razones para incluirlos como una novena escuela de pensamiento estratégico. Por una parte, esta escuela ha ayudado a delimitar ciertos atributos del entorno y a sugerir su posible papel en los procesos de formación de la estrategia. Por otra, sus planteamientos equilibran la visión de la formación de estrategias, incorporando el entorno, junto con el liderazgo y la organización, como uno de los tres actores centrales del proceso estratégico. Estos argumentos, de hecho, han llevado a la inclusión de esta escuela entre las que ayudan a describir la estrategia en muchos de los más importantes libros de texto de dirección estratégica (*e.g.*, Mintzberg *et al.*, 1998; Johnson y Scholes, 2001).

Las premisas de la escuela del entorno de la dirección estratégica se derivan de dos corrientes teóricas desarrolladas en el campo de la teoría de la organización: por una parte, del planteamiento contingente y, por otra, de la teoría de la ecología de las poblaciones que postula que las condiciones externas fuerzan a la organización a las estrategias. Estas premisas son resumidas por Mintzberg (1990a) en los puntos siguientes:

- El entorno, en general manifestado por un conjunto de fuerzas abstractas, determina la estrategia ya que fuerza a la organización o a sus atributos a unos nichos de tipo ecológico; aquellas que se oponen a esta adaptación mueren con el tiempo.
- No existe estrategia interna real ni proceso interno de formulación de estrategias. El liderazgo es un mito y la organización adopta un rol totalmente pasivo en dicho proceso.
- Las estrategias son posiciones, nichos donde las organizaciones se mantienen hasta que se agota lo que las nutre.

Según Mintzberg y Lampel (1999), las corrientes de investigación que han dado lugar a la escuela del entorno son la teoría de la contingencia y la ecología de las poblaciones; la teoría institucional, por su parte, también puede englobarse dentro de esta escuela de pensamiento (Mintzberg *et al.*, 1998), aunque para estos autores esta última teoría constituye un enfoque que mezcla los planteamientos de la escuela del entorno con los de la escuela política o incluso con la cognitiva.

En principio, y de acuerdo con lo hasta ahora expuesto, los modelos y teorías defendidos por la escuela del entorno caen fuera del ámbito de la dirección estratégica, al reducir la estrategia a una especie de acto reflejo (Mintzberg *et al.*, 1998). Específicamente, los planteamientos de la escuela del entorno ni prescriben ni describen la estrategia, al menos no si se asume que la estrategia implica una acción coherente en el tiempo por parte de la “agencia humana” (Tsoukas y Knudsen, 2002). En palabras de Elfring y Volberda (2001:6), la perspectiva propuesta por la escuela del entorno “es extremadamente determinista y no existe lugar para que la dirección formule estrategias”.

1.3.3. EL ENFOQUE INTEGRADOR

La tercera categoría de la clasificación de Mintzberg incluye una sola escuela de carácter integrador. Si bien las nueve primeras escuelas abordan aspectos parciales del proceso de formación de estrategias, la escuela de la configuración pretende, de una forma más ambiciosa, integrar los planteamientos de las escuelas anteriores en una perspectiva configuradora única. En palabras de Mintzberg (1990a: 179-180), “Todo lo anterior: Ése es el mensaje de la escuela de la configuración pero con un ángulo particular. Cada cosa en su propio momento, en su propio lugar, como un fenómeno integrado”. El *pensamiento integrador* se basa en las aportaciones de Chandler (1962) e incluye un conjunto de trabajos que se engloban bajo la escuela de la configuración.

1.3.3.1. LA ESCUELA DE LA CONFIGURACIÓN: LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO EPISÓDICO

Además del grupo de la universidad de McGill, entre los que destacan Mintzberg y Miller, otros autores que se pueden incluir en esta escuela son Chandler (1962), con su descripción del proceso estratégico desde una perspectiva evolutiva, y Miles y Snow (1978), con su propuesta de diferentes tipos de estrategia (defensiva, prospectiva, analizadora y reactiva).

En la búsqueda de la integración, los autores que se incluyen dentro de esta escuela combinan diferentes elementos y comportamientos de las organizaciones -proceso de formación de estrategias, contenido de las estrategias, dimensiones de la estructura y dimensiones del entorno de la organización- en diferentes etapas o episodios de sus historias, a veces secuenciados en el tiempo en forma de modelos de ciclos de vida (Mintzberg, 1990a). Miller (1987) ha argumentado que las variables de estrategia, estructura y entorno interactúan para formar *gestalts*, arquetipos o configuraciones comunes, que describen a las organizaciones revelando sus naturalezas complejas. Estos elementos, al ser integraciones, pueden ser criticados de categorías artificiales que, si bien facilitan la comprensión de la realidad, también la distorsionan. Sin

embargo, son muchos los autores que defienden la necesidad de tales tipologías como instrumentos apropiados para acercarnos al estudio de la complejidad del mundo real.

Miller (1987c) ha intentado destacar la importancia de las configuraciones relacionándolas con los principales modelos del campo de la teoría de la organización y de la dirección estratégica. El autor argumenta que estos modelos sugieren distintas fuerzas clave o «imperativos» que explican y dan lugar a muchas configuraciones comunes. Son denominados imperativos porque guían u organizan muchos elementos de una organización, son los más resistentes al cambio y, probablemente, deben cambiar antes de que pueda tener lugar una transformación significativa. Miller (1987c) consideró como imperativos al entorno (incluida la tecnología), la estructura de la organización, el liderazgo y la estrategia.

La mayoría de las configuraciones parecen estar dominadas por un único imperativo. Así, aunque es probable que todas las configuraciones estén influidas por muchos factores, la tesis defendida por Miller (1987c) es que, a menudo, es un único imperativo el que prevalece en un momento dado. No obstante, en situaciones de transición, las configuraciones pueden ser el producto de varios imperativos (denominados híbridos).

Dos conceptos clave en la escuela de la configuración, que están relacionados con el de imperativo, son los de “momento” (momentum) y “cambio cuántico” (Miller y Friesen, 1980b). Las configuraciones, a través de sus imperativos, presentan una lógica interna, integridad y momento evolutivo que les confieren una gran estabilidad, siendo necesaria una revolución para lograr un cambio importante.

Sin embargo, las organizaciones también soportan cambios incrementales que no modifican su imperativo y, por tanto, su configuración original permanece inalterada. Miller y Friesen (1980b, 1984a, b) denominaron a este fenómeno como “tendencia hacia el momento”, donde las relaciones entre las variables permanecen igual.

Fundamentándose principalmente en los trabajos realizados en la Universidad de McGill, Mintzberg (1990a) afirma que las premisas de la escuela de la configuración

son las premisas de todas las escuelas anteriores reunidas en contextos bien definidos, y las establece en los términos siguientes:

- Los comportamientos de las organizaciones se describen mejor en términos de configuraciones -grupos distintos e integrados de dimensiones relacionadas con el estado y el tiempo-.
- En particular, la formación de estrategias es un proceso episódico en el que una determinada organización, adaptada a un tipo de entorno determinado, realiza el proceso de una forma concreta durante un periodo de tiempo diferenciado.
- De acuerdo con esto, el proceso puede ser de diseño conceptual o de planificación formal; de análisis sistemático o de visión intuitiva; puede ser de conocimiento individual o de aprendizaje o política colectivos; puede estar guiado por un liderazgo personalizado, por la cultura organizativa o por el entorno; y las estrategias resultantes pueden adoptar la forma de planes o modelos, tácticas, posiciones o perspectivas; pero todo debe encontrarse en su propio momento y en su propio contexto.

A pesar de lo expuesto, debemos destacar que autores como Tsoukas y Knudsen (2002) se cuestionan la aportación de esta escuela a la explicación de la formación de estrategias en la empresa, en la medida en que se establece que una determinada estrategia simplemente ocupa un lugar en una configuración particular, pero no se analiza por qué esto debería ser así o por qué llega a ser así. Por tanto, para estos autores, la escuela de la configuración no ofrece una nueva perspectiva de la formación de estrategias como el resto de las escuelas. Quizás deberíamos estar de acuerdo con Tsoukas y Knudsen si se entiende cada una de las escuelas como una perspectiva diferente de la formación de estrategias. No obstante, para Mintzberg y Lampel (1999) no está nada claro que esto sea así. Es más, ellos entienden que el debate sobre el rol de las escuelas en la formación de estrategias sigue abierto. En los siguientes párrafos abordamos el estado de dicho debate.

Por otra parte, para Mintzberg y Lampel (1999) la escuela de la configuración está compuesta, además de por la literatura descriptiva más académica -que percibe a la

organización como una configuración descriptible por sus diferentes episodios-, por una literatura más orientada a la práctica (promovida por consultores) y de carácter prescriptivo cuyo principal mensaje es que el cambio debe ser entendido como una transformación bastante dramática -el salto de un episodio a otro-. No cabe duda de que la existencia de esta literatura de carácter más prescriptivo constituye otro argumento en defensa de la escuela de la configuración como perspectiva de la formación de estrategias.

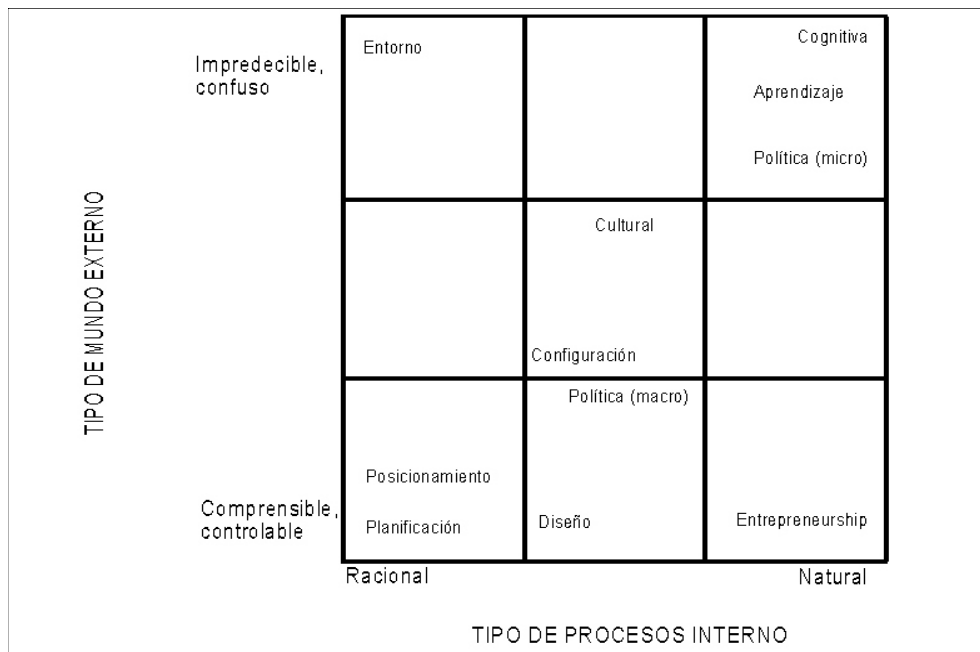
1.3.4. EL PAPEL DESEMPEÑADO POR LAS ESCUELAS DE PENSAMIENTO DE MINTZBERG EN LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS

Como ya se ha destacado en el párrafo anterior, el trabajo más reciente de Mintzberg relacionado con las diez escuelas de pensamiento -Mintzberg y Lampel (1999)-, ahondando en el papel que juegan las diez escuelas en la explicación de la formación de estrategias, destaca que sigue sin estar claro en qué medida cada una representa un proceso diferente, es decir, perspectivas diferentes de la formación de estrategias (véase figura 1.4) o partes diferentes de un único proceso (véase figura 1.5). En palabras de estos autores, “Hemos sido ambiguos en este punto, y preferimos mantenernos así, porque encontramos ambas respuestas demasiado restrictivas” (Mintzberg y Lampel, 1999:27).

Considerando la formación de estrategias como procesos diferentes los autores clasifican cada perspectiva en función de dos dimensiones: tipo de mundo externo (entorno controlable/comprensible o confuso/impredecible) y el tipo de proceso interno (racional/natural). Las perspectivas se encuadran dentro de este espacio creado de formación de estrategias con el fin de observar dónde se posiciona cada una (Mintzberg *et al*, 1998).

En relación con la visión de las diez escuelas como partes integrantes de un único proceso de formación de estrategias, para Mintzberg y Lampel (1999), algunas de las escuelas son claramente etapas o aspectos del proceso de formación de estrategias (véase figura 1.5.):

Figura 1.4: Diferentes perspectivas de la formación de estrategias



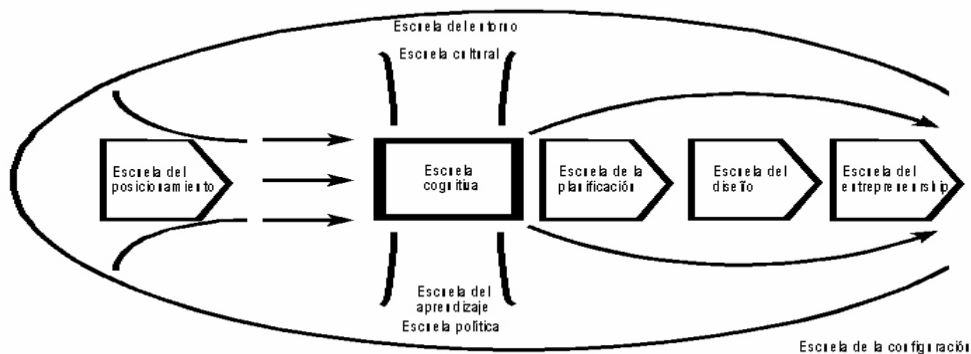
Fuente: Mintzberg y Lampel, (1999)

- La escuela cognitiva reside en la mente del estratega localizada en el centro.
- La escuela del posicionamiento mira hacia atrás a datos establecidos que son analizados e introducidos en la caja negra de la formación de estrategias.
- La escuela de la planificación mira ligeramente hacia adelante, para programar las estrategias creadas de otras formas.
- La escuela del diseño mira más hacia adelante a una perspectiva estratégica.
- La escuela del *entrepreneurship* mira más allá, a una visión única del futuro.
- Las escuelas del aprendizaje y la política miran debajo, embebidos en los detalles. La del aprendizaje observa las raíces del césped, mientras que la política mira debajo de las rocas, en lugares que la organización puede no querer exponer.
- la escuela cultural mira hacia abajo, flotando en nubes de creencias.
- Por encima de la escuela cultural, la escuela del entorno hace de espectador, por decirlo así.

- La escuela de la configuración mira al proceso, echa una mirada alrededor de todo el proceso, en contraste con la escuela cognitiva que intenta mirar dentro del mismo.

La complejidad de la formación de estrategias como un único proceso esta justificada por las siguientes características de la formación de estrategias (Mintzberg y Lampel, 1999): (a) es diseño evaluado, visión intuitiva y aprendizaje emergente; (b) tiene que ver con la transformación a la vez que con la perpetuación; (c) debe implicar cognición individual e interacción social, tanto cooperativa como conflictiva; (d) debe incluir análisis antes, programación después y negociación durante; y (e) todo lo anterior debe ser en respuesta a lo que puede ser un entorno demandante. Además, tan claro como que ningunos de los anteriores aspectos de la formación de estrategia debe omitirse es el hecho de que el proceso puede inclinarse hacia los atributos de una escuela u otra, por ejemplo, hacia la escuela del *entrepreneurship* en las etapas iniciales de un negocio o cuando se requiere de una reconversión dramática.

Figura 1.5: Modelo de proceso estratégico como proceso episódico



Fuente: Mintzberg y Lampel (1999).

Los resultados del trabajo de Lengnick-Hall y Wolff (1999) parecen apoyar la idea de que cada escuela constituye un proceso diferente. Los resultados apuntan a la existencia de elementos de las premisas fundamentales de cada perspectiva que representan contradicciones lógicas con cada una de las otras dos, por tanto, una estrategia que surja de la integración de las tres perspectivas crearía inconsistencias en el contexto de

actuación de una empresa, en sus asunciones sobre la formación de estrategias y sus arreglos administrativos. Según estos autores, a medida que las circunstancias cambian, la empresa puede requerir un cambio de perspectiva para mantener la consistencia entre su estrategia y su contexto estratégico. De hecho, Mintzberg y Lampel (1999) admiten que la tendencia ha sido favorecer la interpretación de que las escuelas representan procesos fundamentalmente diferentes (véase figura 1.4) y que esto no está mal si los directivos eligen un proceso o una combinación de ellos sin llevar los atributos de la escuela elegida al extremo.

Por último, cerramos esta discusión y reflexiones sobre las diez escuelas de la dirección estratégica resumiendo en las tablas 1.2 y 1.2 (bis) las principales características de cada una en función de cinco dimensiones: orígenes, tipo de escuela, palabras clave, características de la estrategia, limitaciones del modelo, ámbito de aplicación, entorno de aplicación y proceso interno.

Tabla 2.2: Escuelas de pensamiento estratégico propuestas por Mintzberg

ESCUELAS DE PENSAMIENTO ESTRATÉGICO	PRESCRIPTIVAS			ENFOQUE INTEGRADOR
	DISÑO	PLANIFICACIÓN	POSICIONAMIENTO	
Autores	<i>Learned Christensen, Andrews, Grath (1965)</i>	<i>Ansoff (1965)</i>	<i>Porter (1980, 1985)</i>	<i>Chandler (1962); Miles y Snow (1978); Mintzberg y Lampel (1999); Bailey y Johnson (1992)</i>
Tipo de proceso	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conceptual ■ Individualista (Tsoukas y Knudsen, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Formal 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analítico ■ Individualista (Tsoukas y Knudsen, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Transformación /Episódico
Palabras clave	<ul style="list-style-type: none"> ■ DAFO ■ Director general (análisis interno/externo) ■ Valores y aspiraciones ■ Ventaja competitiva ■ Escala de proceso estratégico, no contenido (Tsoukas y Knudsen, 2002) ■ CEO prepara la gran estrategia (Volberd y Elfring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ajuste, encaje ■ Presupuesto ■ Programación ■ Recursos y capacidades ■ Staff de planificación (Volberd y Elfring, 2001) ■ Escala de proceso estratégico, no contenido (Tsoukas y Knudsen, 2002) ■ Teoría de sistemas y cibernética (Volberd y Elfring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Matrices de carrera ■ Teoría de la organización industrial ■ Contenido estratégico ■ Enfoque económico ■ Competencia y posición competitiva (Volberd y Elfring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Configuraciones ■ Gestales/arquetipos ■ Ciclo de vida ■ Contexto ■ Integración de planteamientos
Características de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> ■ Consciente ■ Meditada (por el director general) ■ Full-blown ■ Explícita ■ Deliberada (Osorio y García Falcón, 1998) ■ Estática (Volberd y Elfring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desoculta totalmente ■ Full-blown ■ Deliberada (Osorio y García Falcón, 1998) ■ Secuencia de etapas lógicas apoyadas en técnicas (Mintzberg y Lampel, 1999) ■ Descubierta, no inventada, proceso de inferencia (Tsoukas y Knudsen, 2002) ■ Estática (Volberd y Elfring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Full-blown ■ Explícita ■ Deliberada (Osorio y García Falcón, 1998) ■ Analiza la información y selección a las mejores alternativas ■ Estática (Volberd y Elfring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Único proceso que implica a todas las escuelas y depende del momento en el que se encuentre la organización
Limitaciones del modelo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Proceso de concepción, no aprendizaje ■ Formulación diferente a la implementación ■ Falta flexibilidad ■ No proceso natural (Mintzberg, 1990) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Predeterminación ■ Separación entre pensadores y ejecutores ■ Formalización ■ Planificación estratégica: análisis, no síntesis ■ No existen resultados empíricos (Tsoukas y Knudsen, 2002) ■ Se debe elegir la estrategia de un menú de estrategias ideales (Tsoukas y Knudsen, 2002) ■ Rigidez en entornos turbulentos ■ Restringe el potencial innovador ■ Las opciones están fijadas y no se da cuenta de nuevas opciones (Volberd y Elfring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Eficacia operativa ■ Posicionamiento estratégico ■ Modelo estructural ■ Pragmatismo ■ No tiene en cuenta la cultura e ideología (Volberd y Elfring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ No se ha llegado a establecer una conclusión ■ Se considera una escuela de cambio organizativo (Tsoukas y Knudsen, 2002)
Ámbito de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Burocracias maquinales con reorientación estratégica ■ Estructuras simples de organizaciones nuevas 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Burocracias maquinales ■ Forma divisional 	
Entorno de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprensible, controlable ■ Constante (Volberd y Elfring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprensible, controlable ■ Constante 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprensible, controlable, simple y estable (menos que el de planificación) ■ Constante 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Medio: Impredecible y confuso
Proceso interno	<ul style="list-style-type: none"> ■ Más racional que natural 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Racional 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Racional 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Medio: Racional y natural

Fuente: Elaboración propia a partir de Mintzberg (1990)

Tabla 2.2 (bis): Escuelas de pensamiento estratégico propuestas por Mintzberg

DESCRIPTIVAS						
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bottom-up (Volberda y Eifring, 2001) ▪ Espontáneas ▪ Visionarias ▪ Racionalidad limitada 						
ESUELAS DE PENSAMIENTO ESTRATÉGICO	ENTREPRENEURSHIP	COGNITIVA	APRENDEZAJE	POLÍTICA	CULTURAL	ENTORNO
Autores	Schumpeter (1934), Cole (1959), Westley y Mintzberg (1988)	Simon (1947), March y Simon (1958), Varela et al (1991), Mintzberg (1990), Weick (1979)	Brophycke y Lindholm (1959, 1963), Cyert y March (1963), Quinn (1980)	Allison (1971), Péllegrin y Svanick (1978), Narayanan y Foley (1982), Lindholm (1968), Perrow (1970)	Rhemman (1973), Normann (1977)	Hamman y Freeman (1977)
Tipo de proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visionario ▪ Individualista (Tsoukas y Knudsen, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mental ▪ Individualista (Tsoukas y Knudsen, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emergente ▪ Proceso social (Tsoukas y Knudsen, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negociación ▪ Proceso social (Tsoukas y Knudsen, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colectivo / Ideológico ▪ Proceso social (Tsoukas y Knudsen, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reactivo / Pasivo
Palabras clave	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia e intuición ▪ Líder intuitivo ▪ Adaptación estratégica ▪ Escuela de proceso estratégico, no contenido (Tsoukas y Knudsen, 2002) ▪ Líder controla la formulación e implementación (Mintzberg y Lampel, 1999) ▪ Idiosincrasia ▪ Leyes del mercado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perspectivas ▪ Diferencias cognitivas ▪ Procesos cognitivos ▪ Segos ▪ Escuela de proceso estratégico (Volberda y Eifring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencias pasadas ▪ Sistema colectivo ▪ Aprendizaje emergente ▪ Dinamismo (Volberda y Eifring, 2001) ▪ Patrones del pasado ▪ Incrementalismo lógico ▪ Escuela de proceso estratégico (Volberda y Eifring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de influencia ▪ Micropolítica ▪ Coaliciones ▪ Macropolítica ▪ Alianzas ▪ Redes ▪ Poder ▪ Tácticas ▪ Procesos de formación de estrategias ▪ Grupos de interés internos-externos (Tsoukas y Knudsen, 2002) ▪ Incrementalismo lógico (Johnson, 1988; Weick, 1979; Smircich y Stubbart, 1985; Pettigrew, 1977) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamiento colectivo ▪ Perspectivas ▪ Creencias compartidas ▪ Presunciones, valores, ideologías ▪ Procesos de formación de estrategias ▪ Contexto estratégico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinista ▪ Organización con un rol pasivo ▪ Selección del entorno ▪ Inercia estructural (Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998) ▪ Entorno demanda las estrategias a seguir
Características de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implícita ▪ Semiconsciente ▪ Dirección a largo plazo ▪ Visión del futuro de la organización ▪ Centrada en el líder más que escuela ▪ Acción creativa (Mintzberg y Lampel, 1999) ▪ Branch industry (Baden-Fuller y Stoford, 1994) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la mente del estratega ▪ Implícita ▪ Emergente ▪ Individual (Volberda y Eifring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulación e implementación no se diferencian ▪ Emergente (Volberda y Eifring, 2001) ▪ Incremental 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formada a raíz de intereses particulares ▪ Decisión de la coalición dominante 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implícita ▪ Creencias y comportamiento colectivo compartidos por los miembros ▪ No bottom-up, sino colectiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nicho que se mantiene hasta que se agota lo que lo nutre
Limitaciones del modelo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Excesivo carácter individual ▪ Caja Negra ▪ Fijación de un líder en la dirección de una E. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muy centrado en el estratega ▪ No se conocen cómo se forman los procesos en su mente ▪ Se debe elegir la estrategia de un menú de estrategias ideales (Tsoukas y Knudsen, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El futuro no es una continuidad del pasado ▪ Ausencia de estrategia (Andrews, 1980) ▪ Costoso ▪ Difícil cambio estratégico colectivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No existen fuerzas integradoras ▪ No líder, ni cultura ▪ No existe estrategia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resistencia al cambio ▪ Tradición y consenso no dejan mover ▪ No existe acción creativa (Mintzberg y Lampel, 1999); falta la creatividad de saber en qué momento cambiar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinista ▪ Organización con un rol pasivo
Ámbito de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etapas iniciales de un negocio ▪ Momentos difíciles de reconversión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepción original de la estrategia ▪ Reconcepción 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adhocracias ▪ Burocracias profesionales ▪ Situaciones nuevas ▪ Descentralización 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Burocracias maquinales de sistema cerrado ▪ Burocracias profesionales ▪ Adhocracias ▪ Formas divisionales ▪ Cambios estratégicos importantes (estructura de poder, conflictos) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizaciones misioneras ▪ Grandes organizaciones establecidas ▪ Reestructuración y revolución cultural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impredicible, confuso
Entorno de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Controlable, simple, comprensible por un solo líder ▪ No estable, influenciabile, manipulable por el líder (Volberda y Eifring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impredicible, confuso ▪ Demandante, incomprensible (Volberda y Eifring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menos impredicible y confuso que cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Micro: Más impredecible y confuso ▪ Macro: Más comprensible, y controlable o maleable (Volberda y Eifring, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medio : Impredicible y confuso 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impredicible, confuso
Proceso interno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Natural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Natural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Natural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Micro: Natural ▪ Macro: Más racional que natural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medio: Racional y natural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Racional

Fuente: Elaboración propia a partir de Mintzberg (1990)

1.4. CLASIFICACIONES ALTERNATIVAS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS

A raíz de la clasificación de las escuelas de pensamiento estratégico propuestas por Mintzberg, varios autores han desarrollado una serie de escuelas alternativas o complementarias que intentan ampliar la investigación realizada al respecto. En este sentido, dentro de este epígrafe, mostraremos las características generales de tres de estos enfoques alternativos y describiremos a grandes rasgos cada una de las escuelas de pensamiento planteadas por los mismos.

Dentro de los enfoques que consideramos alternativos a las escuelas de Mintzberg, destacamos en primer lugar, las escuelas planteadas por Chaffee (1985) la cual propone tres modelos de estrategia, agrupadas en función de las características de los procesos estratégicos seguidos en las mismas. En segundo lugar, describiremos la clasificación sobre las escuelas de pensamiento presentada por Bowman (1990). Este autor considera que las escuelas de pensamiento se pueden agrupar en tres grandes enfoques: enfoque analítico, enfoque clínico y enfoque sintético. Por último, se presentan las alternativas planteadas por Bailey y Johnson (1992). Estos autores refundan las diez escuelas de pensamiento de Mintzberg en seis, ya que consideran que las escuelas prescriptivas se pueden resumir en una, y las escuelas descriptivas las agrupan en cinco.

1.4.1. CLASIFICACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN CHAFFEE

Las estrategias propuestas por Chaffee (1985) basan su denominación en la característica principal del proceso estratégico desarrollado. Según la autora, a pesar de que cada escuela representa una versión colectiva de diferentes perspectivas, cada una de ellas recoge variaciones importantes con respecto al proceso desarrollado. Incluso llega a plantear que las tres estrategias propuestas no son independientes, sino que son diferentes fases del mismo proceso, que varían en función del momento en el que se encuentre la empresa.

Esta autora propone tres tipos de procesos de formación de estrategias que se diferencian, principalmente, en el proceso estratégico seguido por las empresas: (a) estrategia lineal, (b) estrategia adaptativa y (c) estrategia interpretativa. En la tabla 1.3 se resumen las características principales de las tres escuelas.

En los modelos propuestos por esta autora se considera, en primer lugar, la “estrategia lineal”. Esta estrategia se caracteriza por seguir un tipo de proceso racional, en el que los altos directivos juegan un papel básico ya que son éstos los que lo planifican. En este sentido la misma está basada en la planificación, formulación e implementación, donde el desarrollo de presupuestos y de programas de actuación son claves para la empresa. Las empresas que actúan bajo esta perspectiva estratégica se caracterizan por establecer una estrategia basada en decisiones integradas, desarrolladas a través de planes y acciones concretas que tienen como finalidad conseguir los objetivos organizativos. Dentro de las características de la empresa podemos destacar que, como punto principal, la empresa se debe preocupar por intercambiar sus productos en el mercado para lograr sus objetivos. Considerando esta descripción, Chaffee (1985) determina que los directivos de estas empresas seguirán un proceso racional de toma de decisiones, donde en función de los objetivos organizativos se establecerán unas alternativas, a continuación se pasará a evaluar dichas alternativas y, por último, se elegirá la más adecuada. Una vez tomada la decisión, se determinará si los resultados obtenidos han sido exitosos utilizando los criterios como la productividad y el beneficio. Según los datos aportados por Chaffee este tipo de estrategias se aplicará en organizaciones muy controladas e integradas, que desarrollen su actividad en entornos muy predecibles. Este tipo de organizaciones pretenden desarrollar sus negocios, de espaldas al entorno, aislándose del mismo, ya que estas organizaciones consideran que el entorno puede describirse como una “molestia” que está compuesta por competidores. Entre los autores de los que surge la idea de esta estrategia podemos destacar a Chandler (1962), Cannon (1968), Learned, Christensen, Andrews y Guth (1969), Gilmore (1970), Chile (1972), Drücker (1974), Paine y Naumes (1974), Glück (1976), Lorange y Vancil (1976) y Steiner y Miner (1977), entre otros.

En segundo lugar, Chaffee propone la “estrategia adaptativa”. En ésta el proceso estratégico se describe como evolutivo. En este caso la organización se centra en desarrollar un plan viable que intente relacionar las capacidades y recursos de la empresa con las oportunidades y amenazas del entorno. También bajo esta estrategia los directivos asumen el desarrollo de la misma y deben controlar los cambios potenciales en el entorno, con el fin de adaptar el plan de la organización a dichos cambios. Este proceso evolutivo se considera de esta forma, porque el proceso tiene carácter multifásico. Primero se desarrollará la fase “*entrepreneurial*”, que consistirá en elegir el dominio, a continuación se entrará en la fase “de ingeniería, donde habrá que elegir la tecnología adecuada y, finalmente, se pasará a la fase “administrativa” que consiste en razonar la estructura y el proceso adecuado para identificar la innovación de las empresas. En este tipo de estrategia, ésta se considera un medio, y no un objetivo en sí misma. Lo que se pretende es conseguir una coordinación y concordancia entre la organización y su entorno. Bajo este enfoque la empresa considera que el entorno es un sistema complejo que está formado por competidores, eventos, grupos de interés, entre otros, que es poco predecible y muy dinámico. A este respecto la organización se debe preocupar de ajustar sus recursos y capacidades a las oportunidades y amenazas que se le presentan en el exterior. Según Chaffee (1985) este tipo de estrategia adaptativa se desarrolla en el ámbito de empresas poco integradas y descentralizadas que funcionan como sistemas abiertos al entorno. Algunos de los autores de los que surge la idea de esta escuela podemos destacar a Miles y Snow (1978), Miles y Cameron (1982), Galbraith y Schendel (1983).

Por último, considerando la clasificación propuesta por la autora llegamos a la descripción de la “estrategia interpretativa”. En esta alternativa de formación de estrategias la organización desarrolla su proceso estratégico a raíz de las relaciones que mantiene la misma. En este caso se considera a la organización como un contrato social, en la que se toma un conjunto de acuerdos cooperativos cerrados por individuos libres. La estrategia se basa en la realidad, que es definida como el proceso social de intercambios donde las percepciones se afirman, se modifican o se reemplazan de acuerdo con la congruencia que exista con las percepciones de los otros. Considerando esta perspectiva la estrategia se basa en medidas cualitativas y se considera solamente

como un marco de referencia que permite a los grupos de interés entender la organización y su entorno, los cuales actuarán para beneficiar a la organización. Por lo tanto, la estrategia emerge como el producto de las soluciones parciales a los dilemas planteados por el entorno y la organización. En este caso el directivo medio se encuentra en el centro de la formulación de la estrategia. Considerando las aportaciones de la autora, este tipo de estrategia interpretativa se aplicará en entornos incoherentes, que requieren ocuparse de ellos y con los que hay que tratar a través de acciones simbólicas y de comunicación. Los autores de los que surge la idea de estrategia interpretativa son Pettigrew (1977), Van Cauwenbergh y Cool (1982), Dirsmith y Covaleski (1983), Chaffee (1984), entre otros.

Tabla 2.3: Clasificación de las Escuelas alternativas de pensamiento estratégico propuestas por Chaffee

ESCUELAS DE PENSAMIENTO ESTRATÉGICO	ESTRATEGIA LINEAL	ESTRATEGIA ADAPTATIVA	ESTRATEGIA INTERPRETATIVA
Autores	<i>Chandler (1962), Cannon (1968), Learned, Christensen, Andrews y Gith (1969), Gilmore (1970), Child (1972), Drucker (1974), Paine y Naumes (1974), Gluck (1976), Lorange y Vancil (1976), Steiner y Miner (1977)</i>	<i>Miles y Snow (1978), Miles y Cameron (1982), Galbraith y Schendel (1983)</i>	<i>Pettigrew (1977), Van Cauwenbergh y Cool (1982), Drenth y Covaleski (1983), Chaffee (1984)</i>
Tipo de proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Racional ▪ Planificado por altos directivos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evolutivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De relaciones
Palabras clave	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programación / planes ▪ Objetivos ▪ Beneficio y productividad ▪ Formulación / implementación ▪ Alta dirección 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descentralizada ▪ Multifásica (empresarial/ingeniería/administrativa) ▪ Menos integrada 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrato social (acuerdos cooperativos entre individuos libres) ▪ Medidas cualitativas ▪ Percepciones / símbolos / normas / cultura
Características de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decisiones integradas, acciones y planes para conseguir los objetivos organizativos ▪ La empresa intercambia productos con el mercado para conseguir sus objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de un plan para aprovechar las capacidades y recursos de la empresa para adaptarse a las OO y AA. del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marcos de referencia que permiten a los grupos de interés entender a la organización y su entorno ▪ Directivo medio en el centro de la formulación ▪ Producto que surge de las soluciones parciales a los dilemas del entorno y de la organización
Limitaciones del modelo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medidas de éxito: benéfico y productividad ▪ Empresa aislada del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No es un objetivo, sino un medio ▪ Ajustarse al entorno ▪ Directivos asumen guiar la estrategia 	
Ámbito de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización muy coordinada e integrada 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema abierto hacia el entorno ▪ Ejecutar los cambios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema abierto
Entorno de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predecible ▪ Formado por competidores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinámico ▪ Poco predecible ▪ Formado por competidores, grupos de interés, eventos, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay que tratar con él ▪ Incoherente
Proceso interno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Racional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medio racional 	

Fuente: Elaboración propia a partir de Chaffee (1985).

1.4.2. ENFOQUES DE PROCESOS ESTRATÉGICOS SEGÚN BOWMAN

La propuesta realizada por Bowman (1990) presenta tres enfoques generales dentro del pensamiento estratégico: (a) enfoque analítico, (b) enfoque clínico y (c) enfoque sintético. Dentro de este último enfoque se encuentran a su vez, tres perspectivas: (1) la *boundary school*, (2) la de capacidad dinámica y (3) la de la configuración.

Empezamos a describir las características principales del “enfoque analítico” destacando que el tipo de proceso estratégico en este caso sigue la lógica deductiva o inductiva. Se basa principalmente en aplicar al conocimiento los resultados obtenidos, que pueden ser descriptivos, explicativos o predictivos. Este “enfoque analítico” utiliza datos cuantificables y técnicas de medida indirectas con el fin de establecer un marco analítico correcto sobre el que tomar decisiones. Bajo este tipo de planteamiento la estrategia desarrollada se caracteriza por centrarse en dirigir los problemas que encajan dentro del marco analítico propuesto. Esta perspectiva se centra, como su nombre indica, en analizar los datos para poder establecer una estrategia que consiga solucionar los problemas que surgen en la empresa, a raíz de conocer primeramente el marco analítico de decisión.

Este modelo presenta una serie de limitaciones que pasamos a describir. Por un lado, establece una situación de análisis en la que el investigador no se ve involucrado en el problema estratégico, sino que determina una separación clara entre el investigador y el objeto de estudio de la investigación. Esta separación hace que para el investigador sea muy difícil conocer el problema estratégico en profundidad, y que se base exclusivamente en los datos cuantificables obtenidos. Por otro lado, en un enfoque analítico el conocimiento se genera en forma de hipótesis generales y poco concretas. Por último, la característica principal de esta escuela es que se considera monodisciplinaria, lo que limita la aplicación del enfoque y del proceso debido a su falta de coordinación con otras disciplinas necesarias para la toma de decisiones. A pesar de estas limitaciones, al margen de Bowman, autores como Schön (1984) y Volberda (1992) han sido defensores de este enfoque como modelo a seguir para desarrollar el proceso estratégico.

El segundo modelo presentado por este autor, Bowman (1990), es el “enfoque clínico”. Esta perspectiva describe al proceso estratégico como un proceso inductivo, subjetivo y prescriptivo. En este caso el proceso estratégico se basa en la experiencia del investigador y en sus conocimientos subjetivos pasados. Con estas características el proceso desarrollará una estrategia en la que se detallarán las “formas de hacer y no hacer” las cosas. La estrategia se describe como una especie de “receta” donde vienen detallados los pasos a seguir en cada caso. En función de lo descrito, el proceso seguido por el “enfoque clínico” está orientado al problema y se centra en la dirección de empresas. Este enfoque utiliza datos cualitativos, y aplica la técnica de prueba-error para desarrollar la estrategia, por lo que una de sus fortalezas es la importancia que le da a la práctica y a la fiabilidad. Además, debemos añadir que este enfoque es interdisciplinario, por lo que, la toma de decisiones se desarrollará bajo el criterio de solución más adecuada. A pesar de que este planteamiento mejora en cierta forma los problemas del “enfoque analítico”, el “enfoque clínico” también registra ciertas limitaciones. En primer lugar, esta escuela no aplica las reglas metodológicas generalmente aceptadas, y tampoco posee un criterio explícito de evaluación del conocimiento. En segundo lugar, con este enfoque no se tiene en cuenta la posibilidad de desarrollar un comportamiento oportunista en el seno de la transacción de carácter *ex ante*, además tampoco se contrastan las técnicas utilizadas, como la matriz de cartera propuesta por la *Boston Consulting Group* o por *General Electric* y el análisis DAFO. Ansoff (1965) y Selznick (1957) son algunos de los autores que sentaron precedentes para desarrollar el “enfoque clínico”.

Por último, dentro de la propuesta de Bowman (1990) se encuentra el “enfoque sintético” el cual trata de integrar los dos enfoques descritos con anterioridad. En este sentido el presente enfoque integra el cuerpo de conocimiento de diferentes disciplinas básicas, a la vez que se describe como usuario de la dirección de empresas. El enfoque sintético desarrollará una serie de herramientas de resolución de problemas tomadas de distintas teorías. Volberda (1993) también ratifica la idea de este “enfoque sintético” en sus rasgos generales. Como se ha comentado con anterioridad, este enfoque engloba a su vez a otros tres tipos de estrategias que pasamos a describir a continuación.

En primer lugar, dentro del “enfoque sintético” se encuentra la *Boundary School*. Esta escuela describe el proceso estratégico como un proceso de cooperación y de interacción entre la empresa y el entorno. El proceso dentro de esta escuela se centrará en establecer los límites que existen entre la empresa y el mercado. Por lo tanto, considera que la estrategia de la empresa se basa en determinar la línea divisoria entre la empresa y el entorno, lo que implica que la empresa deberá decidir si lo que quiere es fabricar sus propios productos, comprarlos en el exterior o cooperar con otras empresas, a través de alianzas. De esta forma, la *Boundary School* se centra principalmente en reconocer las alianzas y la confianza que existe entre las diferentes empresas, y en función de éstas se establecerá la estrategia. La crítica principal que se le hace a esta escuela es que si la analizamos en profundidad, podemos determinar que no es una escuela de proceso sino más bien de contenido estratégico. Bowman (1990) definió esta escuela basándose en las propuestas de Jarillo (1988) y Powell (1987), pero con posterioridad a Bowman, autores como Williamson (1994) y Foss (2001) han seguido la idea de esta escuela.

En segundo lugar, dentro del “enfoque sintético”, Bowman nos describe la perspectiva de la “capacidad dinámica”. Este enfoque define el proceso estratégico como un proceso de aprendizaje colectivo. Teniendo en cuenta esta definición podemos establecer que dentro de esta perspectiva el proceso se consigue a través del desarrollo de actividades distintivas que son difíciles de imitar por parte de los competidores. La empresa se debe preocupar por desarrollar capacidades específicas, complementarias o sustitutivas, para ello deberá determinar rutas exitosas de desarrollo y ser capaz de medir las capacidades colectivas desarrolladas. En este sentido la estrategia se caracterizará por intentar determinar cómo desarrollar estas capacidades y cómo obtener los recursos necesarios para explotar la competitividad distintiva en diferentes mercados. Autores como Amit y Schoemaker (1993), Barney (1991), Prahalad y Hamel (1990) y Teece *et al.* (1990) han secundado la idea de la “capacidad dinámica” propuesta por Bowman.

Por último, dentro de la escuela del “enfoque sintético”, Bowman describe la perspectiva de la “configuración”. Este enfoque sigue las premisas de la escuela de la

“configuración” planteada por Mintzberg (1990). Esta estrategia del mismo nombre, descrita por Bowman (1990), recoge también la idea de que el proceso estratégico se caracteriza por ser episódico. El autor defiende la idea de que cada enfoque descrito con anterioridad dominará en diferentes momentos en función del entorno organizativo en el que se encuentre la empresa. Por lo tanto, la estrategia de la empresa será desarrollada por diferentes subprocesos que se adecuarán al momento por el que esté pasando la misma.

A modo de resumen de las escuelas presentadas por Bowman (1990), se presentan en la tabla 1.4 las características principales de cada enfoque.

Tabla 1.4.: Escuelas alternativas de pensamiento estratégico propuestas por Bowman (1990)

ESCUELAS DE PENSAMIENTO ESTRATÉGICO	ENFOQUE ANALÍTICO	ENFOQUE CLÍNICO	ENFOQUES INTÉNTICO		
			BOUNDARY SCHOOL	CAPACIDAD DINÁMICA	CONFIGURACIÓN
Autores	Schön (1984); Voherda (1992);	Ausroff (1965); Selznick (1957);	Jantilo (1988); Powell (1987); Williamson (1994); Foss (2001)	Amit y Schoemaker (1993); Barney (1991); Prahalad y Hamel (1990); Teece <i>et al.</i> (1990)	Khandwalla (1977); Mintzberg (1990);
Tipo de proceso	■ Lógica deductiva / inductiva aplica resultados al conocimiento (descriptivo, explicativo, predictivo)	■ Inductivo ■ Basado en la experiencia del investigador ■ Subjetivo ■ Prescriptivo	■ De cooperación ■ De imitar a la empresa con respecto al mercado	■ De aprendizaje colectivo ■ Conseguido a través del desarrollo de capacidades distintivas, difíciles de imitar	■ Episódico ■ Cada configuración domina en función del entorno organizativo
Palabras clave	■ Basado en la observación y en la medida ■ Marco analítico ■ Técnicas de medida indirectas ■ Datos cuantificables	■ Orientado al problema ■ Centrado en el <i>management</i> ■ Datos cualitativos: prueba – error ■ Multidisciplinario: criterio “solución adecuada” ■ Relevancia práctica y fiabilidad	■ Cooperación / Interacción ■ Confianza ■ Alianzas	■ Desarrollo de capacidades específicas, complementarias o sustitutivas ■ Determinar rutas de desarrollo exitoso ■ Medir capacidades colectivas ■ Enfoque Inside-Outside	
Características de la estrategia	■ Dirección de problemas que encajan en un marco analítico	■ Formas de hacer y “no hacer” [recetas]	■ Cómo determinar la línea divisoria entre empresa y entorno ■ ¿Fabricar, comprar, cooperar?	■ Cómo desarrollar capacidades y adquirir recurso para explorar la competitividad distintiva en mercados finales diferentes	
Limitaciones del modelo	■ Separación entre investigador y objeto de estudio ■ Investigador no involucrado en el problema estratégico ■ Conocimiento generado en forma de hipótesis generales ■ Monodisciplinario	■ No aplica reglas metodológicas generalmente aceptadas ■ Sin criterio explícito para evaluar el conocimiento ■ Comportamiento oportunista sin consideraciones metodológicas <i>ex-ante</i> ■ No se contrastan las técnicas utilizadas (BCG, DAFO, GE...)	■ Escuela de contenido estratégico, no de proceso		
Ámbito de aplicación		■ Desarrollo de conceptos y técnicas			
Entorno de aplicación	■ Comprensible	■ Comprensible		■ Inestable / Dinámico	
Escuela de pensamiento de Mintzberg	■ Posicionamiento (Analítico) [análisis/técnicas] ■ Cognitiva (Mental) [indiv./dualista] ■ Entorno (Reactivo) [análisis de datos externos/cuantificables]	■ Diseño (Conceptual) [DAFO, prescriptivo] ■ Planificación (Formal) [hacer y no hacer, “recetas”]	■ Política (Negociación) [Macropolítica: relaciones/retos]	■ De Aprendizaje (Emergente) [dinámico/sistema colectivo]	■ De Configuración (Episódico)

1.4.3. PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN BAILEY Y JOHNSON

Bailey y Johnson (1992) establecieron seis perspectivas de proceso estratégico alternativas a las propuestas por Mintzberg. Con respecto a las perspectivas descritas por estos autores, debemos destacar que surgen a raíz de un reagrupamiento de las diez escuelas establecidas por Mintzberg. A medida que vayamos describiendo las alternativas de Bailey y Johnson (1992) iremos comprobando que tienen una correlación directa con las descritas por Mintzberg. En este sentido, podemos llegar a afirmar que el objetivo de dichos autores era mejorar y sintetizar las escuelas de Mintzberg.

En primer lugar, Bailey y Johnson (1992) describen la perspectiva de la “planificación”. Esta perspectiva describe al proceso estratégico como un proceso intencionado y deliberado, que se desarrolla de una forma racional a través de unas normas establecidas. Para desarrollar este tipo de proceso la empresa se apoyará en los procedimientos lógicos y secuenciales que existan dentro de la misma, en planes y sistemas de control analíticos que siguen una normativa concreta. Aplicando este tipo de proceso la estrategia resultante está totalmente definida (*full-blown*) y se caracteriza por ser mecanicista. La empresa se centrará en realizar un análisis sistemático del entorno y de ella misma, con el fin de generar opciones estratégicas y seleccionar la que maximice el beneficio de la empresa. Los directivos se preocuparán de formular objetivos estratégicos y los planes de actuación para conseguirlos y, a continuación, pasarán a implementarlos de una forma lógica. Según Elfring y Volberda (2001) las limitaciones principales de esta estrategia se basan en que aún no existe ningún tipo de constatación empírica que ratifique la existencia de esta perspectiva. Además, el proceso estratégico está descrito de una forma estática, lo que dificulta la adaptación continua de la estrategia al entorno de la empresa. Autores como Ansoff (1965) y Steiner (1969) dan las primeras pinceladas sobre las características principales de esta perspectiva para el proceso de formulación de estrategias.

En segundo lugar, Bailey y Johnson proponen la perspectiva “incremental” para el desarrollo del proceso estratégico. Esta escuela considera que dicho proceso tiene carácter iterativo, emergente y experimental. Por lo tanto, la estrategia surgirá de un proceso que se irá repitiendo a lo largo de su formación. A este respecto, los directivos conocen cuál es la evolución que desean para la empresa y se centrarán en establecer directrices generales para conseguir los objetivos. La estrategia surge al relacionar los conocimientos obtenidos en el pasado para “redefinir” las soluciones esperadas. El directivo desarrolla un sistema de “*learning by doing*” lo que implica realizar tareas de experimentación para luego con posterioridad implementar las soluciones más exitosas. A medida que cambia el entorno, tendrán que ir cambiando las estrategias desarrolladas. Las críticas más destacadas que se le pueden atribuir a este enfoque es que no tiene en cuenta la racionalidad limitada de los directivos, los cuales se tendrán que contentar con desarrollar estrategias con la información que tengan a su alcance. La idea de la existencia de una “perspectiva incremental” en la formación de estrategias ha sido defendida por autores como Quinn (1980a, b), Lyles, (1981), Johnson (1987), Lindblom (1959), Quinn y Voyer (1997).

En tercer lugar, dentro de las escuelas de Bailey y Johnson (1992) se encuentra la “perspectiva política” para la formación de estrategias. Esta perspectiva contempla el proceso estratégico como un proceso de negociación que desarrolla la empresa tanto interna como externamente. En este caso entran en juego los objetivos personales de los grupos de interés externos e internos a la organización. La estrategia, por tanto, dependerá de las coaliciones y alianzas de dichos grupos de interés, y resultará de las negociaciones realizadas entre los mismos. Por lo tanto, la estrategia se considera una estrategia colectiva, que se ha logrado después del consenso entre todas las partes interesadas. En este proceso estratégico, variables como la información, el poder o la influencia de cada grupo, las alianzas y las redes desarrolladas por los mismos, son clave para llegar a formular una estrategia empresarial. Cyert y March (1963), Narayanan y Fahey (1982), Pfeffer y Salancik (1978), entre otros, han descrito la idea de que la formación de estrategias sigue un proceso político de negociación.

En cuarto lugar, se describe la “perspectiva cultural”. Teniendo en cuenta la denominación que han utilizado los autores podemos determinar que este proceso estratégico se basa en el concepto de cultura empresarial. Este proceso se caracteriza por ser colectivo y se basa en la existencia de marcos de referencia compartidos por los miembros de la organización. Los directivos de la empresa se verán influenciados por las creencias y la cultura de “cómo se hacen las cosas aquí”. En este sentido, la estrategia resultante de dicho proceso seguirá una forma de “*ready-made*” en las nuevas interpretaciones. Los problemas principales que presenta la “perspectiva cultural” son, por un lado, la resistencia al cambio que surge en las empresas que utilizan este tipo de proceso, ya que la cultura empresarial está muy arraigada entre sus miembros y es muy difícil modificarla. Por otro lado, al realizarse el análisis considerando la cultura de empresa, existe la posibilidad de que este análisis se vea restringido por lo que los directivos quieren ver. El análisis estará sesgado por la cultura de la empresa, que influye de forma significativa sobre las decisiones de la misma. Autores como Johnson (1987) y Bryson (1995), le han concedido mucha importancia a esta perspectiva dentro de sus investigaciones sobre el proceso de formación de estrategias.

A continuación pasamos a describir la “perspectiva visionaria”. Bajo esta estrategia los autores definen el proceso estratégico como un proceso visionario. En este proceso el líder establece un marco para la toma de decisiones con el conocimiento exacto de cuál es su deseo de posicionar a la empresa en un futuro. Considerando esta perspectiva para el desarrollo de estrategias, la intuición y el poder institucional del líder juegan un papel primordial. La “perspectiva visionaria” considera que la estrategia está en la mente del líder o fundador de la empresa, el cual tendrá que desarrollarla enfrentándose a la realidad o a la experiencia obtenida en el pasado. La estrategia quedará definida cuando el líder de la empresa convierta la intención que está en su mente en una realidad para la empresa. La idea de una perspectiva visionaria como proceso para la formación también fue defendida por Jacques y Clement (1991), y fue desarrollada por Ackoff (1993), con posterioridad a Bailey y Johnson.

Por último, en sexto lugar, los autores presentan la “perspectiva del entorno”. Esta perspectiva desarrollada a raíz de la idea planteada por Hannan y Freeman (1989), entre

otros, se basa en considerar al proceso estratégico como un proceso reactivo y determinista. En este sentido se considera que existen barreras que restringen la formación de estrategias, y que para elaborarla la empresa tendrá que considerar estas limitaciones que impone un entorno no controlado. Por lo tanto, la estrategia surgirá como respuesta a las opciones que plantea el entorno. La estrategia es restrictiva, prescriptiva y no intencionada, sino que se contempla simplemente como la respuesta que da la empresa a las variaciones del entorno. La limitación más importante que se ha planteado, a raíz del proceso descrito por esta escuela, es el carácter pasivo que se le atribuye a la organización dentro de dicho proceso. Según la descripción de la “perspectiva del entorno” la empresa no controla qué es lo que se quiere, y sólo actúa reaccionando a lo que el entorno le presenta.

En la tabla 1.5 se presentan a modo de resumen las características más importantes de las seis perspectivas de pensamiento estratégico planteadas por Bailey y Johnson (1992), recogidas en Elfring y Volberda (2001).

Tabla 1.5. Perspectivas alternativas al proceso de pensamiento estratégico propuestas por Bailey y Johnson (1992)

ESCUELAS DE PENSAMIENTO	PERSPETIVA DE PLANIFICACIÓN	PERSPETIVA INCREMENTAL	PERSPETIVA POLÍTICA	PERSPETIVA CULTURAL	PERSPETIVA VISIONARIA	PERSPETIVA ENTORNO
Autores	Ansoff (1965); Steiner (1969)	Quinn (1980a, b); Lyles (1981); Johnson (1987); Lindblom (1959); Quinn y Voyer (1997)	Cyert y March (1963); Narayanan y Fahay (1982); Pfeffer y Salancik (1978)	Johnson (1987); Bryson (1995)	Ackoff (1993); Jacques y Clement (1991);	Hannan y Freeman (1989)
Tipo de proceso	<ul style="list-style-type: none"> Intencionado⁽¹⁾ Racional Normativo⁽²⁾ Deliberado 	<ul style="list-style-type: none"> Iterativo⁽²⁾ Emergente Experimental 	<ul style="list-style-type: none"> Negociación 	<ul style="list-style-type: none"> Colectivo 	<ul style="list-style-type: none"> Visionario 	<ul style="list-style-type: none"> Reactivo Determinista
Palabras clave	<ul style="list-style-type: none"> Procedimientos Lógico, secuencial Análisis Planes Sistemas de control 	<ul style="list-style-type: none"> Derechos saben dónde quieren a la organización Evolución Evaluación "Learning by doing" Generales y sin precisión Experimentación e implementación 	<ul style="list-style-type: none"> Grupos de interés externos e internos Objetivos personales Coaliciones Poder / influencia Información Alanzas Redes 	<ul style="list-style-type: none"> Influencia cultural Marcos de referencia compartidos Cronías Cómo se hacen las cosas aquí⁽³⁾ Experimentación Alanzas 	<ul style="list-style-type: none"> Deseo futuro de dónde estará la organización Lider establece un marco para la toma de decisiones Institución / innovación Poder institucional 	<ul style="list-style-type: none"> Entorno no controlado Barriers restringen la estrategia
Características de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> Mecanicista⁽³⁾ Full-blown Definida Objetivos estratégicos establecidos por los directivos Análisis sistemático del entorno y de la E. Opciones estratégicas generadas y evaluadas⁽⁴⁾ Seleccionar la que maximice el beneficio 	<ul style="list-style-type: none"> Relación conocimiento del pasado cuando necesita redefinir o "redefinir" soluciones. Se mantienen las estrategias exitosas Cambios en el entorno conllevarán cambios en la estrategia 	<ul style="list-style-type: none"> Dependencia de los grupos de interés Se negocia para defender los propios intereses Colectiva 	<ul style="list-style-type: none"> Directivos influidos por la cultura "Ready-made" en nuevas interpretaciones⁽⁵⁾ 	<ul style="list-style-type: none"> En la mente del líder o fundador Enfrentarse a realidad compartida o experiencia familiar y conocimiento Convertir intención en realidad Poco determinista⁽¹⁰⁾ 	<ul style="list-style-type: none"> Prescrita y restrictiva⁽¹¹⁾ Respuesta al entorno / acto reflejo No intencionada⁽¹¹⁾
Limitaciones del modelo	<ul style="list-style-type: none"> Estático No se ha podido comprobar su eficacia⁽⁶⁾ No constatación empírica que la ratifique Diferencia formulación-implementación⁽⁶⁾ 	<ul style="list-style-type: none"> Complejidad del entorno Racionalidad limitada 		<ul style="list-style-type: none"> Resistencia al cambio Análisis restringido a lo que queremos ver⁽⁹⁾ 		<ul style="list-style-type: none"> Pasivo Sin control de lo que se quiere en la empresa
Ambito de aplicación				<ul style="list-style-type: none"> Ambigüedad en el entorno 		
Entorno de aplicación						

(1) Ansoff, J.H. (1965). *Corporate Strategy*. London: Penguin Books.
 (2) Prahalad, C.K. (1989). "Estrategia y dirección estratégica: un paradigma en desarrollo". *Revista de Administración*, 27(1), 4-16.
 (3) Farjoun, (2002)
 (4) Bailey, A. y Johnson, G. (1992). "A Framework for a managerial understanding of strategy development" en *Rethinking Strategy*.
 (5) Hayes, 1985
 (6) Kiechel, W. (1984). "Sniping at strategic planning". *Planning Review*, May. Pp. 8-11.
 (7) Lyles (1981)
 (8) Deal and Kennedy, 1982
 (9) Terry (2001)
 (10) Terry (2001), H., Ahlstrand, B. y Lampel, J. (1998). *Strategy Safari*. Prentice Hall Europe. Reino Unido.
 (11) Aldrich (1979)

Considerando todas las ideas expuestas en este capítulo es importante en este momento llegar a establecer una serie de conclusiones al respecto. Por un lado, es primordial haber descrito en este capítulo la diferencia existente entre los dos subcampos de la dirección estratégica: contenido y proceso. Esta diferenciación nos ha valido para determinar que nuestro trabajo se va a centrar en las estrategias de procesos estratégicos, ya que partimos de la premisa de que la formación de estrategias sigue un proceso estratégico que queremos identificar.

Tabla 1.6: Relación de las clasificaciones de los procesos de formación de estrategias

Escuelas de Mintzberg (1973)	Estrategias de Chaffee (1985)	Enfoques de Bowman (1990)	Perspectivas de Bailey y Johnson (1992)	Clasificación Propia
Diseño Planificación Posicionamiento	Lineal	Enfoque analítico	Perspectiva de la planificación	Perspectiva de la planificación
<i>Entrepreneurship</i>	Sin correspondencia	Sin correspondencia	Perspectiva visionaria	Perspectiva visionaria
Cognitiva	Sin correspondencia	Sin correspondencia	Sin correspondencia	Perspectiva cognitiva
Aprendizaje	Adaptativa	Enfoque clínico	Perspectiva incremental	Perspectiva del aprendizaje
Política	Interpretativa	<i>Boundary School</i> (Enfoque sintético)	Perspectiva política	Perspectiva política
Cultural	Sin correspondencia	Sin correspondencia	Perspectiva cultural	Perspectiva cultural
Entorno	Sin correspondencia	Sin correspondencia	Perspectiva del entorno	Perspectiva del entorno
Configuración	Sin correspondencia	De configuración (Enfoque Sintético)	Sin correspondencia	Perspectiva de la configuración

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, partiendo de la importancia del proceso estratégico, se presentan las diez escuelas de pensamiento estratégico planteadas por Mintzberg (1973, 1990) para hacer una descripción detallada de cada una de ellas. Estas escuelas nos identifican diferentes procesos estratégicos que pueden seguir las empresas en función de las características de las mismas y del propio proceso en sí. Completamos el espectro de los procesos de formación de estrategias dando a conocer tres clasificaciones planteadas por diferentes

autores: Chaffee (1985), Bowman (1990), y Bailey y Johnson (1992). Estos enfoques han sido seleccionados en función de la utilidad y de la importancia que tienen dentro de la literatura escrita sobre procesos estratégicos.

Considerando de forma conjunta los enfoques sobre procesos estratégicos propuestos por Mintzberg (1990), Chaffee (1985), Bowman (1990), y Bailey y Johnson (1992) podemos afirmar que las mismas tienen muchos puntos en común. Cada una de las escuelas de Chaffee (1985), Bowman (1990), y Bailey y Johnson (1992) pueden relacionarse con las escuelas defendidas por Mintzberg (véase tabla 1.6).

A la hora de establecer los vínculos entre las diferentes propuestas de procesos de formación de estrategias no nos hemos centrado en ninguna de las clasificaciones en su estado puro, sino que hemos considerado oportuno proponer una clasificación propia sobre la base principal de las propuestas de Bailey y Johnson (1992) (véase tabla 1.6). Como se puede observar nuestra propuesta coincide prácticamente con las perspectivas establecidas por Bailey y Johnson (1992), salvo en tres pequeñas excepciones. En primer lugar, estos autores denominan “perspectiva incremental” a la perspectiva que describe la formación de la estrategia como un proceso de aprendizaje, pero nosotros hemos decidido mantener la denominación establecida por Mintzberg (1973) “perspectiva del aprendizaje” ya que consideramos que la característica más importante que define esta perspectiva es que la estrategia surge como resultado de un proceso de aprendizaje. En segundo lugar, Bailey y Johnson (1992) no consideran en su propuesta la existencia de una perspectiva cognitiva, en cambio en nuestra clasificación propia nosotros hemos decidido incluirla y se corresponde totalmente con la escuela cognitiva descrita por Mintzberg (1973). Por último, en nuestra clasificación propia recogemos la perspectiva de la configuración, la cual no es descrita en las alternativas propuestas por Bailey y Johnson (1992).

En este sentido, cuando en el capítulo cuarto pasemos a relacionar las teorías sobre el proceso de internacionalización de las empresas con el proceso de selección de mercados exteriores desarrollada por las mismas y, a su vez, con las perspectivas de formación de estrategias que están detrás de cada una de estas teorías, con el fin de no

llegar a ser reiterativos, utilizaremos como marco de referencia la clasificación propia que hemos adaptado de Bailey y Johnson (1992), sin hacer referencia a las otras clasificaciones ya que las correspondencias han sido explicadas con anterioridad y han quedado recogidas en la tabla 1.6.