

CARTILLA DOCENTE

PUBLICACIONES DEL CREA

EL MÉTODO DE CASOS

Enrique Ogliastri

CENTRO DE RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Apartado Aéreo 25608 Teléfonos: 555 2334/43 Fax: 555 2345, Cali - Colombia

E-mail: matayta@icesi.edu.co

LA RECTORÍA, la Vicerrectoría Académica y la Dirección del CREA, presentan a su cuerpo profesoral una entrega de la serie “Cartillas para el Docente ICESI”, la cual está proyectada al perfeccionamiento docente en la Universidad ICESI y al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

La presente Cartilla sobre el Método de Discusión de Casos para Docentes, ha sido tomada, con autorización del autor, del material “Casos sobre Casos” (experiencias con métodos de discusión en clase) preparado por el doctor Enrique Ogliastri, quien desde 1967 emplea el método de casos en la docencia y es considerado como la persona más conocedora del tema en nuestro país.

El doctor Enrique Ogliastri es Ingeniero Industrial de la U.I.S., Magíster en Economía y Dirección de Empresas (IESE, Barcelona), Máster en Psicología Social y Ph.D. en Teoría Organizacional (Northwestern). Consultor y Docente Universitario.

La base de datos de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad Icesi, está disponible para todas las personas interesadas en obtener los casos colombianos desarrollados por profesores y estudiantes de la Universidad Icesi a través de la página web www.icesi.edu.co por medio de la cual se podrá acceder a la página de biblioteca en donde se encontrarán el link *Catálogo Público de Documentos*, por medio de éste se pueden consultar los casos teniendo como entrada: el título, autor, materia y palabra clave. Para acceder a los casos de estudio se debe digitar en la parte inferior de la página la restricción por localización *Biblioteca Universidad Icesi* y luego por tipo de publicación *Casos de Estudio de la Universidad Icesi*.

Son de interés los comentarios sobre el uso que hagan de este caso.

EL EDITOR

EL MÉTODO DE DISCUSIÓN DE CASOS

UN CASO es la descripción de una situación real, que se discute en clase bajo la dirección de un profesor. Las soluciones de un caso son imperfectas, por lo que no se trata entonces de resolver problemas en grupo para encontrar la solución correcta. Toda teoría es necesariamente una simplificación de la realidad, y un buen caso incorpora la realidad en todas sus contradictorias dimensiones, por lo cual el caso tampoco es equivalente al ejemplo de teorías o esquemas, pues al ceñirse a una realidad no simplificada se presta a variadas interpretaciones y a explicaciones diversas. En el método de casos importan por igual los contenidos de la materia como el proceso mismo de conocerla; este proceso ayuda a formar en los estudiantes una capacidad de enfrentar situaciones nuevas con criterios propios, pues la responsabilidad del profesor va más allá de transmitir unos conocimientos: se trata de que los estudiantes aprendan a pensar por su cuenta.

Los casos son la estrategia metodológica por excelencia en las escuelas de gerencia; pero tienen importancia también en facultades de derecho (el 100% de las escuelas en Estados Unidos), de psicología y educación; podría funcionar en muchas otras partes (sociología, literatura, filosofía, urbanismo...) donde sea importante el desarrollo del criterio propio de cada estudiante.

Por contraste, la conferencia magistral tiene ventajas para transmitir conocimientos, pero tiende a ser menos formativa y más dogmática. Todas las soluciones son imperfectas, no existe una respuesta correcta, ni siquiera la que aporta el coordinador de la sesión.

El trabajo del profesor de casos

El mejor profesor es el que pasa inadvertido: la clase transcurre con naturalidad, casi como si él no hiciera falta. Ya se dijo que el énfasis se pone en el aprendizaje y no en la enseñanza. Pasar inadvertido es un trabajo arduo; las etapas en la labor de un profesor de casos son las siguientes: a) el diseño del curso; b) la investigación, desarrollo y escritura de casos; c) la preparación de cada sesión, lo que significa definir sus objetivos pedagógicos, hacer una previsión del proceso de discusión (incluyendo el uso del tablero y las principales controversias), y una serie de preguntas que van a guiar la clase (estos elementos constituyen el plan de enseñanza de una sesión); d) dirigir la sesión, que implica un manejo adecuado del clima de la clase, de las preguntas que hace, y del contenido, proceso y personas del curso.

El diseño de este curso para profesores cubre los dos últimos puntos, el plan de enseñanza y la práctica de dirigir sesiones. Después de este seminario está previsto un taller para escribir casos, lo que se inicia con el documento final de esta monografía.

El “Plan de enseñanza” de un caso (o una sesión) tiene pues tres elementos principales:

a) El profesor debe elaborar los objetivos pedagógicos que tiene cada sesión dentro del curso; estos deben expresarse en términos del aprendizaje que podrían hacer los estudiantes, dando cabida a diversas líneas de comprensión, interpretación, y desarrollo de las ideas o esquemas. Es más adecuado escribirlos como verbos que como sustantivos. Estos son los objetivos pedagógicos que vislumbra y planea el profesor, pero el aprendizaje de los estudiantes y la sesión en sí misma pueden tomar un énfasis diferente.

b) El proceso de discusión son los grandes bloques en que secuencialmente se dividirá la clase; por ejemplo: 1) recuento de los hechos, 2) análisis del evento crítico, 3) alternativas de acción, 4) evaluación de opciones, 5) decisión y 6) conclusiones. A cada uno de estos temas de análisis se le destina una fracción de la clase y del tablero. Es necesario preparar un mapa completo del tablero, de las grandes categorías en que se recogerán las respuestas y comentarios de los estudiantes, pues estas son las únicas notas que toman muchos de ellos; además, en algunas sesiones el esquema de análisis es en sí mismo el tema más importante de la clase, la herramienta que les va a permitir enfrentar situaciones nuevas en el futuro. Por ello el manejo claro del tablero y su esquema subyacente es crucial en esta

metodología. El profesor debe tener también claridad sobre la manera como se van a dividir las opiniones del curso, o el consenso a que se podría llegar después de un debate, en cada uno de los puntos del proceso de discusión.

c) La labor más importante de un profesor es hacer buenas preguntas, y queremos desarrollar en los estudiantes esa mente inquisitiva (no pasiva) de saber hacerse preguntas orientadoras del pensamiento ante situaciones difíciles. A cada sesión de clase el profesor va con una batería de preguntas, ligadas directamente a cada elemento del proceso de discusión, que van a incitar respuestas de los estudiantes. Debemos tener una lista de preguntas básicas, y estar preparados a secundarlas con preguntas de profundización o seguimiento. Igualmente, se deben preparar las grandes categorías de respuestas, las opciones de análisis, lo que esperamos respondan diferentes estudiantes a estas preguntas. Por supuesto que siempre habrá sorpresas y que en la décima discusión de un caso aparecerán vetas e ideas nuevas, y el profesor no sólo debe estar cuidadosamente preparado sino también abierto a dejarse sorprender por la sesión.

La conducción de una sesión es un arte, no una ciencia, y además de llevar la sesión muy bien preparada (en las líneas anteriores) son importantes la rapidez de reacción, el humor, el conocimiento de los estudiantes, la creación y mantenimiento de un buen clima y contrato de aprendizaje con el grupo. Algunos de los dilemas clásicos se refieren al control de la clase (opuesto a la dirección de la discusión), a permitirse opiniones sin propiciar dependencia de los estudiantes, a acertar con la pregunta y el tipo de pregunta en el momento preciso. El director de discusiones en clase tiene que evitar la tentación de hacer una clase centrada en él, y recordar estas ideas del *Ta Te Ching*:

“Quien se pone de puntillas no se mantiene de pie.

Quien se exhibe no destaca,

quien de sí hace ostentación no brilla,

quien se ensalza carece de méritos,

quien se enaltece no podrá ser jefe¹”.

1 La última se traduce también como “quien se enaltece no dura mucho tiempo”. Lao Zi, *El libro del Tao*. Traducción, prólogo y notas de Juan Ignacio Preciado, Edición bilingüe, Madrid: Alfaguara, 1993.

EL MÉTODO DEL CASO*

... Se le pasaban las noches leyendo de claro en claro y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio.

Qué es un caso

Un caso es la descripción de una determinada situación en la vida real. Como es fácil de suponer esta narración es el punto de vista de uno o varios observadores y por tanto estamos admitiendo que, en parte, el caso es la expresión de una serie de percepciones que tiene de la realidad el observador. Estas percepciones vienen condicionadas por las experiencias previas, suposiciones y sentimientos del observador que escribe el caso. Puede argüirse que éste es un inconveniente para el método, y de hecho así lo reconocemos, ahora bien, habitualmente, cuando nos hallamos frente a una toma de decisiones, la mayor parte de la información de que disponemos nos llega por medio de terceros y por tanto con las características que hemos anotado anteriormente. Creemos que de esta manera el caso lleva a consideración del alumno este importante aspecto de la realidad que enfrenta el ejecutivo diariamente.

En qué consiste el método del caso

El estudiante, con anterioridad a la sesión de clase, recibe el caso para su estudio individual; más tarde, conjuntamente con los demás alumnos y el profesor del curso tiene lugar una discusión entre todos los asistentes. A veces se incluye entre estos dos pasos una reunión por pequeños grupos de cinco o seis individuos; de esta manera, estudiantes reacios a intervenir en discusiones en las que hay muchos participantes tienen la oportunidad de poder hacerlo dentro de un grupo reducido y además todos llegan a la reunión con ideas que previamente han sido confrontadas en un diálogo.

* Manuel Rojo Alejos. Publicado en la revista *Razón y Fábula*, U. de los Andes, Bogotá, 1971, y en *Guía del profesor para el texto Gestión de Gerencia*, por Enrique Ogliastri y Manuel Rojo, Editorial Universitaria de América, Bogotá, 1976.

Para qué este método

Nuestra meta principal es preparar ejecutivos y por tanto capacitarlos para la toma de decisiones bajo incertidumbre. No creemos que estas capacidades puedan adquirirse por el solo hecho de escuchar consejos transmitidos por sabios profesores a través de lecciones magistrales o voluminosos textos; si la realidad que enfrenta el ejecutivo cada día, pudiera compilarse en manuales de reglas y principios de acción, ¿cómo se justificaría que estén devengando tan altos sueldos?

Nuestro propósito no es preparar eruditos o bibliotecas ambulantes sino hombres de acción a los que se va a medir por los resultados que obtengan y no por el cúmulo de conocimientos que poseen.

De ahí que la clave para la comprensión del método de enseñanza basado en casos se encuentra en el hecho de que coloca al alumno dentro de una situación real dándole oportunidad de dramatizar sus propias decisiones y, por tanto, preparándolo para la acción; esto nos lleva a la conclusión de que la participación de los alumnos es indispensable para la eficacia del método.

De esta manera la clase se conduce mediante un liderazgo participativo en contraposición con el método clásico que es exclusivamente patriarcal. Un valioso corolario de esta situación de liderazgo es la práctica que da al estudiante en el proceso de escuchar y comprender a los demás, de dar y recibir ideas; es decir lo introduce al proceso de comunicación.

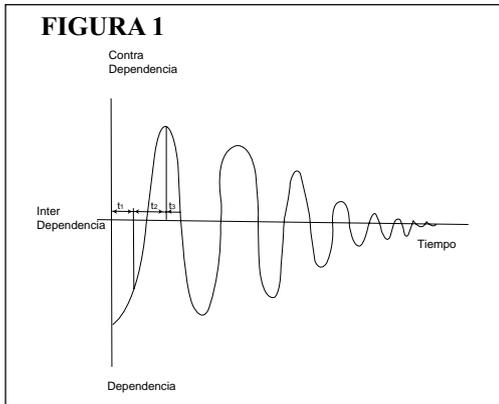
A lo largo de estas líneas estamos planteando implícitamente la siguiente cuestión: entonces ¿de quién es la responsabilidad del aprendizaje? ¿del alumno o del profesor? Nosotros pensamos que de ambos pero hacemos hincapié en la importancia de que los estudiantes asuman la responsabilidad.

No es fácil que el alumno asuma esta responsabilidad y acepte el reto que supone enfrentarse por su cuenta a una situación no estructurada.

El profesor sabe que debe esperar hostilidad por parte de los estudiantes como consecuencia de la sensación de impotencia que esto supone.

Esta es una fase más del proceso de aprendizaje, después de la cual se hallan libres para sentirse orgullosos de poder poner a prue-

ba sus capacidades considerando poco a poco, la ayuda que pueden prestarles sus propios compañeros y el mismo profesor. En este punto llegan a desear el reto de hacer el trabajo ellos mismos como un equipo integrado encarando juntos problemas comunes (Ver Figura 1).



Los componentes del método

En primer lugar están los alumnos mismos. Cada uno de ellos en particular tiene un historial determinado de sentimientos, experiencias, percepciones y suposiciones básicos que le lleva a ver unas cosas y no otras, a dar valor a algunas cosas y no a otras. En conjunto, este contraste de puntos de vista lleva a una

clarificación y mejor comprensión del caso.

En segundo lugar está el caso, escrito con el propósito de utilizarlo como base de discusión y no para ilustrar reglas y principios o a modo de ejemplo. Evidentemente un caso no tiene toda la información deseable, este es un escudo que utiliza frecuentemente el alumno para seguir en su posición de sujeto paciente es decir, manifiesta que no puede tomar una decisión porque no hay suficiente información. El profesor tiene conciencia de que en la vida real es imposible conocer todo acerca de algo y presiona al estudiante.

El proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo presenta una distribución típica tal como se halla representada en el gráfico. La etapa inicial t₁ es de fuerte dependencia del profesor y como éste no acepta el papel de líder asignado por esta dependencia, aparecen estados de confusión, frustración, anarquía y caos que desembocan en una etapa t₂ de contradependencia cuyos síntomas son de hostilidad hacia el profesor. Es el momento de permitirles expresar sus sentimientos y lanzarles de nuevo el reto de poner a prueba su autosuficiencia. Finalmente los estudiantes renuncian a su largo acondicionamiento hacia el profesor como la persona que tiene la res-

puesta a los problemas presentados por un caso y aceptan una relación de interdependencia entre los miembros del grupo académico, para que decida o actúe, o bien puede enfocarlo con preguntas como:

- *¿Cuál es la información que necesita?*
- *¿Dónde puede conseguirla?*
- *¿Cómo?*
- *¿A qué costo?*
- *¿En cuánto tiempo?*

En tercer lugar tenemos al profesor y de él se puede decir lo mismo que de los estudiantes. Probablemente se halla más familiarizado con los conceptos aplicables al caso pero también tiene su propio sistema de referencia creado por su historia particular y por tanto un punto de vista que necesariamente incluye distorsiones. No podemos asumir que por ser profesores conocemos más y mejor que nadie todo lo relacionado con el caso, de lo contrario ¿quiere esto decir que hemos abandonado esa relación de interdependencia que tanto hemos estado buscando?

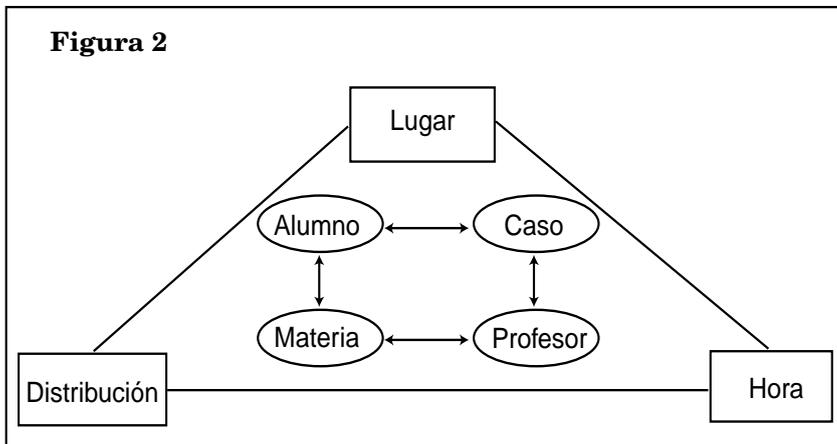
Finalmente está la materia. Esta nos proporciona los conceptos y teorías desarrollados con objeto de proporcionar ayuda para el estudio de los casos y someterlos a prueba en ese contexto. Obviamente, diferentes materias exigen actitudes diferentes en el estudio y discusión de casos. Por ejemplo: es probable que una materia como Dirección Financiera Básica no pueda hacerse en forma tan vivencial como Dinámica de la Organización, ya que la primera tiene más de auto-suficiencia de técnicas que la segunda.

Estos cuatro componentes vienen condicionados por otros factores cuya influencia es apreciable. El lugar donde se realice la sesión es relevante: las condiciones de iluminación, sonoridad, etc. hablan al estudiante y éste recibe inmediatamente el mensaje.

Así mismo, la disposición de los asientos es muy importante. La forma de anfiteatro griego parece la más adecuada, pues estamos diciendo que para nosotros todos los estudiantes son importantes además de que facilita mucho la visión de los alumnos entre sí y por tanto el diálogo entre ellos.

La hora nos parece que tiene una influencia poderosa en el ambiente de discusión; inmediatamente después o antes del almuerzo y

a últimas horas de la tarde creemos que son las menos adecuadas por razones obvias (Ver Figura 2).



Otras cuestiones

Hay muchas preguntas que surgen al hablar sobre el método del caso y desafortunadamente no hay respuesta, dependen fundamentalmente de las variables que hemos mencionado antes.

Después de esta observación intentaremos exponer nuestros pensamientos sobre algunas de ellas.

Las componentes del método son:

1. Alumnos
2. Casos
3. Profesor
4. Materia

Estas componentes se hallan sometidas a unas condiciones que vienen dadas por:

- a) Lugar donde se desarrolla la sesión.
- b) Distribución física de los alumnos en clase.
- c) Hora a que tiene lugar.

Se puede deducir que difícilmente coincidirán dos cursos con las mismas variables.

Cuánto tiempo se ha de dedicar a la preparación de un caso

Naturalmente va a depender del caso. Hay casos que necesitan varias horas de riguroso trabajo mientras que otros basta con leerlos detenidamente un par de veces. Nuestra costumbre es llevar a clase una o varias hojas con anotaciones sobre el caso pero no tratamos de conducir la sesión a través de nuestro itinerario, simplemente la dejamos abierta a cualquier otra orientación que se proponga con el fin de permitir todas las posibilidades de crecimiento del propio grupo. Tratamos de ser cautos al responder a preguntas intentando más bien, averiguar cómo son las cosas y no revelar lo que nosotros creemos que deben ser.

Cómo comenzar la discusión

Probablemente con una pregunta sobre el caso. Puede estar relacionada con un aspecto general de análisis o puede versar sobre alternativas de acción, etc. A veces en la clase anterior proponemos algunas preguntas específicas y con ellas empezamos la discusión.

Cómo tomar decisiones en los casos

Hay todo un universo de maneras que van desde la simple corazonada hasta las formas más sofisticadas de Teoría de la Decisión.

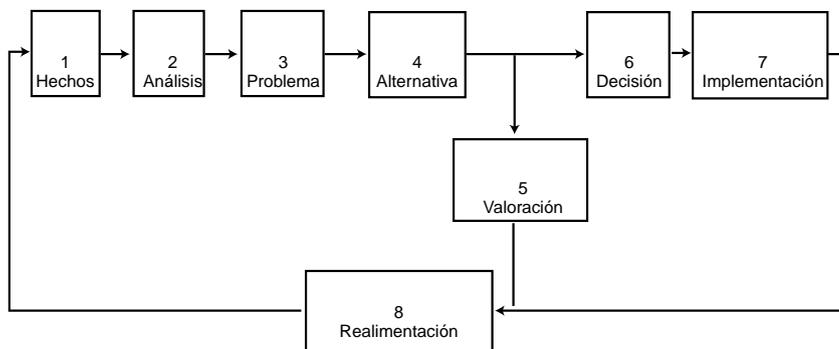
Nosotros empleamos un pequeño esquema (Ver Figura 3) que nos ha dado muy buenos resultados. En las primeras clases hacemos énfasis en la enumeración de los hechos con el objeto de aclarar algunos aspectos semánticos y así evitar que entorpezcan las discusiones posteriores.

En la etapa de análisis tratamos de interrelacionar los eventos anotados con anterioridad y de ahí pasar a definir los problemas o el problema, si es posible su síntesis en uno solo. Generalmente empujamos al estudiante a que desarrolle así su capacidad de síntesis.

A continuación ponemos a prueba su imaginación creadora en la búsqueda de alternativas de solución.

El proceso que se propone no pretende ser la solución ni mucho menos que se haya de seguir rígidamente paso a paso.

FIGURA 3



La valoración de estas alternativas puede hacerse de varias formas; una de ellas es tratar de prever los nuevos acontecimientos consecuentes a la puesta en marcha de cada alternativa y de acuerdo con esto escoger la que nos parece óptima.

Habitualmente presionamos a los alumnos para que especifiquen en detalle cómo van a poner en ejecución la alternativa que han escogido y qué labor de seguimiento van a hacer.

Es de esperar que en las cuatro primeras etapas haya un grado razonable de consenso; si hay diferencias tratamos de aclarar las suposiciones que las sustentan. En las etapas posteriores es lógico que se presenten grandes diferencias debido a que se incluye la escala de valores individual, de aquí que una vez más evitemos calificar opiniones de los alumnos como buenas o malas, acertadas o equivocadas, verdaderas o falsas.

Algunos casos están diseñados para finalizar en la etapa de análisis, otros llegan hasta la toma de decisión, mientras que algunos casos secuenciales dan varias vueltas al ciclo.

Participación obligatoria o voluntaria

No hay una respuesta pero creemos que es interesante comentar algunos aspectos relacionados con este punto. Debe informarse en un principio claramente a los alumnos si la participación va a ser obligatoria o voluntaria y si a lo largo del curso se cambia de sistema también debe informarse. Ya se mencionó al principio la alternativa de hacer discusiones en grupos pequeños antes de la sesión general. Cada sistema tiene sus ventajas e inconvenientes; nosotros segui-

mos casi exclusivamente el de participación voluntaria, teniendo en cuenta la participación únicamente para efectos de aumentar la calificación final.

Discutir el caso como un todo o profundizar en alguno de sus aspectos.

Como en la situación anterior la decisión es muy personal y depende de lo que se crea va a ser más provechoso. No obstante los estudiantes pueden sentirse frustrados si muchas discusiones de casos se limitan a considerar aspectos parciales del conjunto.

Qué sienten los estudiantes

Ya hemos mencionado algo del proceso de aprendizaje a que se ven sometidos.

En varios cursos hemos dado a los estudiantes la oportunidad de expresar lo que sienten sobre el desarrollo del curso, unas veces preguntándoles explícitamente, otras permitiendo que un monitor dé algunas clases; así se sienten mucho más libres para expresarse. Generalmente les pedimos que nos entreguen un informe de grupo donde deben ser concretos en sus opiniones y sugerencias.

La sugerencia común es que el profesor debe dirigir la clase y no limitarse a participar, esa es la solución que proponen a sus inquietudes.

A continuación exponemos algunas de las opiniones más frecuentes y el comentario que hacemos nosotros.

a) Hay muchos compañeros que nos hacen perder el tiempo con sus intervenciones inadecuadas, repetitivas o equivocadas.

¿Cuándo uno de ustedes interviene lo hace con el propósito de malgastar el tiempo de los demás? ¿Cómo puedo saberlo yo?

b) Usted posee muchos conocimientos sobre la materia, de otro modo usted no estaría aquí de profesor. Nosotros hemos pagado una matrícula y por tanto tenemos el derecho de aprovecharnos de sus conocimientos.

Si ustedes tuvieran ocasión de asistir a una discusión de un caso en la que participasen los profesores de la facultad, ¿qué pensarían al ver tanta diversidad de puntos de vista, tanto desacuerdo sobre significados, etc.? ¿Ustedes les cuentan las respuesta correctas a sus

subalternos con objeto de formarlos? ¿Existen esas respuestas correctas?

c) Muchas veces podemos estar equivocados en nuestras apreciaciones y llegar a decisiones erróneas o bien podemos dejar muchos puntos de importancia sin detectar.

Si yo les digo que me parece que están equivocados, ¿cómo van a aprender? Cuando salgan de estas aulas ¿quién va a estar a su lado para decirles que están equivocados o que se olvidaron de considerar tal o cual aspecto importante?

d) La clase termina con frecuencia sin conclusiones ni recomendaciones. ¿Quieren ustedes que pongamos una moraleja al final de cada caso? ¿Adquirirían ustedes la capacidad de síntesis anotando más conclusiones?

Cuando los estudiantes escuchan estos comentarios del profesor reaccionan en forma muy positiva adentrándose de lleno en una reacción de mayor independencia.

Cuándo se termina la discusión de un caso

Hay ocasiones en que un caso se presta para varias sesiones, no obstante solemos dejarlo reducido a una sola o bien ponemos preguntas a los estudiantes para la siguiente sesión; de lo contrario vuelven a la próxima clase sin ningún conocimiento adicional sobre el caso.

Si la discusión se termina antes de finalizar la sesión preferimos acabar aquí la clase en vez de agotar el tiempo de una manera artificial.

De cuándo data el método del caso

No es nada nuevo en esta época. Ya se empleaba a finales del siglo XIX en la Harvard Law School pero hasta la primavera de 1908 no se empezó a utilizar en la formación de administradores.

Utilizar solamente casos

Creemos que el método tradicional tiene sus ventajas y en nuestros cursos combinamos ambos sistemas.

Con frecuencia utilizamos además métodos vivenciales como el Roleplay, juegos de empresas, etc.

Como conclusión diremos que el método del caso parece más útil

que el tradicional para formar administradores, pero reconocemos que no es perfecto. A veces nos hemos sentido desanimados ante la eficacia del método y teníamos la sensación de estar enseñando fisiología en un fósil; en otras ocasiones hemos estado felices y nuestras experiencias de curso en curso han variado enormemente. Así es como vivimos y les invitamos a vivir esta excitante aventura del aprendizaje.

¿CÓMO ESCRIBIR UN CASO?*

Estos apuntes están dirigidos a ayudarle a escribir un caso, pero se asumen dos cosas: la primera es que usted conoce este método de discusión en clase, y la segunda que ya tiene una idea sobre el caso que quiere escribir. Por el momento usted va a concentrarse en escribir un caso y sólo uno: este documento le será más útil si ya tiene un caso concreto que quiere escribir, si lo lee con una aplicación en mente. El mejor taller para aprender a escribir casos se basa en una experiencia concreta.

Tal vez sea necesaria otra aclaración básica: ¿Cuáles son los objetivos finales del trabajo, y lo que debemos evitar a toda costa al escribir un caso? ¿Qué es un buen caso y qué es un mal caso? ¿Cuál es el objetivo pedagógico fundamental del método de discusión de casos? Después de aclarar esto vendrá una lista de sugerencias concretas para escribir un caso, lo que constituirá el contenido central de este documento.

Un caso es la descripción de una situación real, que los estudiantes leen individualmente antes de clase, para su discusión y análisis en grupo bajo la moderación de un profesor. El objetivo pedagógico es que los estudiantes aprendan a pensar por su cuenta ante situaciones nuevas, que desarrollen un criterio propio sobre el tema del curso. El caso puede transmitir conocimientos, pero éste no es su objetivo central: para eso son las lecturas de teoría que generalmente los acompañan (y que también pueden ser sujeto de discusión). De todas maneras, valga la advertencia de que el caso no es un ejemplo de la

* Enrique Ogliastri, 1992

teoría: resolver problemas o hacer ejemplos también puede ser una metodología activa, pero no es la misma de los casos.

Un buen caso se demuestra en el salón de clase: induce discusión. El peor caso es aquel unidimensional, que tiene “solución” única y a lo sumo es un “ejemplo”. Un buen caso cubre una diversidad de temas, tiene muchos ángulos desde los cuales puede analizarse. Un mal caso lleva a una clase donde todos están de acuerdo, donde no hay controversia ni diferencias de perspectiva. Un buen caso es paradójico: tiene contradicciones internas que requieren profundizar el análisis para resolverlas; así el estudiante puede tomar partido y encontrar dentro del texto elementos para basar su interpretación, dentro de una variedad de interpretaciones posibles. Este análisis personal del caso tendrá que confrontarlo en discusión con el de otros estudiantes, volver a pensar en clase para seguir desarrollando criterios propios. Un mal caso es manipulativo con el lector, es muy esquemático al presentar exclusivamente el punto de vista del redactor. Un buen caso se deja leer, está bien escrito.

Un buen caso es un tesoro: el de mayor circulación de la escuela de administración de Harvard tiene sólo cuatro páginas, fue escrito en 1943 y tal vez hoy siga siendo el primero. Se justifica destinarle el tiempo necesario y trabajar con la mejor calidad posible. Más vale un caso extraordinario que cien medianos. Primero es necesario escoger el caso, después hay que hacer la investigación y recolectar la información necesaria, y finalmente podremos redactarlo. En ese orden se presentarán las sugerencias a continuación.

1. Escoger el caso que se va a escribir

Los criterios para escoger un caso son en primer lugar personales: a uno le interesa el tema, le produce curiosidad averiguar algo sobre ello, tiene total acceso a la información de todas las partes involucradas, cree que puede ser pedagógicamente muy útil para sus estudiantes. Si el caso que tiene en mente no llena estas necesidades, piénselo otra vez: ¿por qué quiere hacerlo?

En segundo lugar, piense en lo que serían los objetivos pedagógicos del caso: ¿Para qué le va a servir a los estudiantes la discusión en clase? Como siempre, piense en los objetivos pedagógicos en términos del aprendizaje más que de la enseñanza, como verbos más que como sustantivos. Estos objetivos pedagógicos volverán a trabajarse al final, lo mismo que se revisa la introducción después de terminado

un trabajo, pero es indispensable pensar sobre los objetivos pedagógicos desde el comienzo.

Piense en el contexto del caso, tanto del curso como de la carrera del estudiante. ¿En cuál parte del curso irá el caso: al comienzo, al final? ¿Qué papel hará este caso dentro del curso? Idealmente todos los cursos tienen un banco de casos en reserva para cada tema o sección, pero los temas nuevos requieren casos nuevos; esta es una prioridad de investigación para que el tema tenga efectividad pedagógica.

Finalmente, se requiere hacer una investigación preliminar para comprobar que las cifras son correctas, los contactos están efectivamente abiertos, y que se consiguen unas cartas formales de aprobación y acceso. En América Latina es bastante frecuente que nos ofrezcan verbalmente toda la cooperación y apertura, pero en el momento de iniciar el trabajo las posibilidades se cierran.

2. Hacer la investigación

Se trata de ampliar la recopilación de los recortes de prensa, las publicaciones de revistas, las tesis de estudiantes, los estudios, documentos internos, etc. que tengan relación con el caso desde las más variadas perspectivas.

El siguiente paso es una investigación de campo propiamente dicha, probablemente la fase más importante en lugares con mucha tradición verbal y pocas publicaciones periódicas. En este punto es central la habilidad de entrevistar, sin inducir las respuestas, sin discutir la información, sin dar consejos a los informadores que los piden. Es necesario tener una mente inquisitiva y ecuánime, saber manejar la relación personal, garantizar la confidencialidad de la información, buscar opiniones diferentes a las mayoritarias. Se debe hablar con todas las partes involucradas, seguir su versión de los acontecimientos, recoger los datos que ofrecen: ésta no es una investigación para esclarecer la verdad y descartar todo lo demás, sino para sacar a flote las diferentes “verdades”, teorías, y construcción de la realidad que tengan los distintos actores, sean “malos” o “buenos”. Los vencedores escriben la historia oficial, pero no los casos...

Terminada la investigación generalmente se puede definir el tipo de caso que tenemos entre manos: un caso “analítico” (aquél que permite un análisis detallado de diferentes elementos), un caso “de decisión” (que requiere del estudiante una síntesis de la información y

tomar uno de los cursos de acción que encuentra), un caso “de predicción” (orientado a desarrollar habilidades de predecir lo que ocurrirá en determinadas situaciones), o una mezcla de los anteriores.

Los casos no tienen que ser redactados en su totalidad por los autores; algunos casos están basados en recortes de periódicos, o en una selección de puntos de vista contradictorios sobre el mismo problema. El paso de investigar a escribir se simplifica así enormemente. Lo que resulta indispensable es el uso de comillas, referencias completas, crédito a las fuentes de datos. Para evitar una engorrosa lectura se pueden poner a pie de página. La contribución del autor se da entonces en la recopilación y en el punto de vista, pero si las citas no aparecen obviamente se está cometiendo un plagio.

En muchas ocasiones la naturaleza controversial de la investigación y el hecho de que los casos por definición se someten al escrutinio y discusión públicos atemoriza a las fuentes de información. Muchos casos requieren entonces un cambio de los nombres, lugares, fechas, etc. para mantener la información confidencial. Esto no le quita validez a los casos, pues se basan en hechos reales. Algunos informantes exigen ver el texto antes de autorizar su uso, lo cual puede ser fuente de problemas; no podemos supeditar la aprobación de todo el trabajo final a que coincida con la perspectiva de un informante. Lo que podemos garantizarle es que su punto de vista sea clara y fidedignamente expuesto.

Una razón muy importante por la cual se define al caso como algo basado en hechos reales es que la realidad es más rica y controversial que la ficción, por imaginativo que sea el autor. Es muy difícil inventarse un buen caso. La investigación sirve al propósito de conocer esa realidad en profundidad, en todas sus facetas, sin simplificaciones ni generalizaciones apresuradas. La investigación de un caso tiene que ser exhaustiva y respetuosa de los hechos. Una investigación superficial resulta en un caso superficial.

¿Cuándo hay información suficiente y completa? Nunca, ni es siempre indispensable. Así como en la vida real se toman decisiones cuando hay que tomarlas y no se tiene tiempo de reunir la información “completa”, algunos casos se presentan incompletos ex profeso para requerir de los estudiantes una decisión en medio de la incertidumbre, para que identifiquen las variables de información requerida, la manera de obtenerla, y para aprender a hacer supuestos razonables.

El caso contrario es aquel que sobreabunda en datos e información, inútiles en su mayor parte, que obligan al estudiante a evaluar la relativa importancia de cada dato. Parcialmente por esta razón todas las soluciones de un caso son imperfectas.

La metodología de investigación de los casos es inductiva, como en la mayoría de las ciencias. No se trata de probar una teoría, sino de desarrollar teorías: se va del conocimiento empírico a la generalización, sin caer en el empirismo ingenuo. En la medida que el caso haya llegado a suficiente profundidad aparecerán diferentes explicaciones, o teorías, sobre los hechos. Es un proceso de conocimiento que parte de la realidad, de los datos, sin la simplificación de creer que “los hechos hablan por sí solos”. Siempre existen preconcepciones que se manifiestan en la recopilación de la información y en el enfoque que el autor imprime a los casos, de igual manera que cada estudiante hará su interpretación de los hechos en la discusión del caso. Esto no quiere decir que estemos en el mundo de la fantasía, ni que toda opinión sea válida: lo es cuando está sustentada por hechos, por interpretaciones razonables, y por una coherencia interna.

Cada tema tiene sus condiciones y requerimientos propios: no es posible generalizar sobre la investigación de casos, excepto enfatizar que se trata de recoger la más variada y contradictoria información posible. Tampoco se trata solamente de describir lo que ocurrió: nos interesa además resaltar lo que pudo hacerse, las opciones que había disponibles, lo que pudo pasar. Necesitamos comunicar a los estudiantes la sensación de que las situaciones no están dadas, para que se acostumbren a buscar opciones nuevas y diferentes, para que desarrollen una actitud creativa y vayan más allá del pensamiento convencional.

3. Escribir el caso

Al igual que en otros géneros, antes de escribir un caso es útil tener un esquema o plan de los temas que se van a desarrollar; estos son capítulos y subcapítulos donde se va a presentar la información. El plan de temas es a la vez una forma de organizar los datos, y de darle realce o escoger la información que consideramos más pertinente para el caso. Después se pueden releer todos los apuntes previos, toda la información obtenida, para reclasificarla según el capítulo correspondiente en el plan de temas. Es fructífero trabajar todos los temas a la vez, saltando de un capítulo a otro tan pronto se llega a un

momento muerto en la producción. La redacción se puede hacer así por fragmentos que se pondrán en orden más tarde.

El primer párrafo de un caso es crucial, pues ahí va el “anzuelo” o “lead” de que hablan los periodistas. El lector debería quedar enganchado desde la primera frase, interesado en leer todo el caso. García Márquez, quien además de ser un genio de la literatura es un periodista consumado, inició así “Cien años de soledad”: “Cuando el coronel Buendía se enfrentaba al pelotón de fusilamiento se acordó de la primera vez que su abuelo lo llevó a conocer el hielo en Macondo...”. El lector queda inevitablemente enganchado frente al pelotón, su abuelo y el hielo: sigue leyendo con curiosidad hasta volver a encontrar al coronel en trance de fusilamiento muchas páginas más adelante.

La primera frase tiene que ser provocativa, lo mismo que el resto de la introducción. Se acostumbra resumir el caso, plantear alguna de las controversias que se espera discutir en clase, y formular preguntas que puedan orientar la lectura. La introducción del caso no debe ser muy larga, pero sí informar sobre lo que viene en el texto e incitar la curiosidad y el interés del lector.

También es importante el último párrafo, donde algunos acostumbran hacer un resumen y plantear los puntos de discusión que pueden presentarse en la clases. Algunos autores ponen una serie de preguntas que permiten al estudiante preparar el caso para la discusión. Estas preguntas de estudio no son necesariamente las mismas que se discuten en clase. McNair y otros autores de la vieja guardia prefieren el enfoque neutro de una novela de misterio, con sutiles pistas que desarrollan la perspicacia de los estudiantes o lectores. Este estilo menos directo al iniciar, desarrollar y cerrar el caso, es también válido y se puede escoger el que sea mejor para el caso concreto.

La redacción de un caso debe hacerse en lenguaje internacional: el uso de localismos puede dar fuerza y riqueza a una frase, pero los casos deben entenderse sin dificultad en México, Madrid y Buenos Aires. No debe asumirse que el lector es colombiano, ni que conoce la empresa, ni que sabe los nombres de las ciudades, o está enterado de la idiosincrasia regional. Dada la escasez de casos en español y producidos por autores latinoamericanos, el caso debería poder utilizarse en otros países: su audiencia es internacional.

El caso se debe escribir en tiempo pasado, aun si se trata de hechos que están ocurriendo en ese mismo instante. En lugar de decir “Este año los resultados han sido del 100%” se debe escribir: “En 1992 los resultados fueron del 100%”. Esto facilitará la lectura en años posteriores.

Un buen caso, si corto, dos veces bueno. Esto no es posible en todos los temas ni en todos los cursos; por disciplinados que sean los estudiantes no preparan suficientemente los casos de más de treinta páginas, lo que es un desastre para la sesión, para el curso, y para el aprendizaje.

El caso debe incluir además una “guía del profesor”, que no se reparte a los estudiantes pues está dirigida al maestro que quiera usar el caso en una clase; se trata de hacer conocer las opiniones del redactor sobre el propósito, temas, y potencialidad del material. La guía será revisada después de cada discusión en clase, ojalá varias veces, y las de todos los casos de un curso se agrupan en una guía general. Se debe proveer la siguiente información: a) un resumen del caso, b) una lista de los temas que cubre, c) objetivos pedagógicos de la sesión, d) proceso previsto de la discusión en clase, e) preguntas para la discusión, f) respuestas posibles a estas preguntas, g) información adicional que pueda ser útil para el profesor. La guía tiene frecuentemente una extensión mayor que el caso mismo, por lo menos aquellas elaboradas en su versión final cuando aparecen publicadas en el libro o folleto para profesores de un curso.

El Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración de Empresas (Cladea) ha intentado propiciar el intercambio de casos a través de un centro localizado en la Universidad Eafit (Cedo, Apartado Aéreo 3300; Medellín, Colombia) donde reciben una copia de todos los casos y ayudan a difundirlos a través de bibliografías especializadas.

Durante muchos años el autor de estas líneas pidió a sus estudiantes que escribieran un caso como parte del trabajo del curso. De allí surgió la necesidad de llevar una ficha resumen de los casos, de tal manera que pudieran clasificarse y en una página se tuviera resumida la información. Esto se hizo antes de que existieran las bases de datos de los microcomputadores, las que realmente ampliaron la posibilidad de retraer la información por autor, por tema, por título, por cursos, etc. En el anexo se presenta esa ficha para casos, que

podría utilizarse para organizar el banco de casos y difundir los materiales.

No se han publicado muchos casos de calidad en América Latina, así como tampoco se producen libros, películas o videos, todo ello en parte por falta de recursos. El problema de los casos está también en su utilización inadecuada. Afortunadamente un buen caso facilita el uso y, poco a poco, saldremos adelante. Para resumir todo lo dicho en las páginas anteriores y para adelantar la preparación del caso, en el anexo hay un ejercicio, serie de preguntas escalonadas que le permitirán iniciar el trabajo de escribir su caso. Suerte.

FICHAS PARA CASOS

Nombre del caso: _____ Caso No.: _____

Autor(es): _____ Dirección: _____

Fecha original: _____ Fecha revisión: _____

Quién: _____

Curso(s) donde podría usarse: _____

Investigador: _____

Nombre real de la empresa: _____

Dirección empresa: _____

Informadores o contactos sobre el caso (y tel.): _____

Bibliografía principal: _____

Temas del caso: _____

Resumen del caso: _____

Para escribir un caso: ejercicio preliminar

En este ejercicio se asume que usted ya conoce el caso que quiere escribir y que ha hecho una investigación, al menos preliminar, sobre el mismo. Se trata entonces de ayudarlo a clarificarlo y a escribirlo.

1a.) Describa brevemente el caso que quiere o puede escribir. b) ¿Tiene acceso a todas las fuentes de información? c) ¿Por qué le parece interesante la experiencia?

2a.) Piense en la secuencia de temas del curso (o cursos) en el cual se utilizaría este caso. b) ¿Dónde estaría localizado este caso dentro del curso? ¿Por qué?

3. Desarrolle un esquema del plan de temas del caso: ¿Cuáles van a ser los capítulos y subcapítulos?

4. ¿Cuáles son los objetivos pedagógicos de este caso? ¿Qué podrían aprender los estudiantes?

5. ¿Cuál cree usted que será el proceso de discusión: los grandes bloques de temas que secuencialmente se darán en la clase? ¿Cuáles serán las controversias o puntos de análisis que se presentarán?

6. Escriba ahora las preguntas, principales y de refuerzo, en las cuales se centrará cada etapa del proceso de discusión. ¿Cuáles serán algunas de las posibles respuestas a esas preguntas?

7. Escriba ahora el primer párrafo del caso, y un esquema del resto de la introducción.

8. Escriba el párrafo final del caso.

9. Haga un resumen de cada capítulo del plan de temas.

10. Prepare un cronograma del trabajo que aún le falta por realizar, las preguntas de investigación adicional. Vuelva a leer todo lo que escribió en los puntos anteriores, revíselo y corrija. Si ya tiene todos los datos y está seguro del caso, ahora, por favor, escríbalo.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD, Darío. *El método de casos. Enfoque Pedagógico activo, participativo e innovador*, S. de Bogotá: Interconed, 1991.

ANDREWS, K. *The case method of teaching Human Relations and Administration*. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

CHRISTENSEN, R. HANSSSEN, A., *Teaching and the case method. Text, cases, and readings*, Boston: Harvard Business School, 1987.

CHRISTENSEN, C.R. GARVIN, D., SWEET, A., (Editors) *Education for judgement. The artistry of discussion leadership*, Boston: Harvard Business School Press, 1991.

EPSTEIN, J., *Master - Portraits of great teachers*, New York Basic Books, 1981.

F. J. ROETHLISBERGER. *Training for Human Relations*. Harvard Graduate School of Business Administration, 1954, Mass.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Bogotá: Ediciones América Latina, 1970.

J.V. CLARK. *Education for the use of Behavioral Science*. UCLA, 1962, Los Ángeles.

K. Andrews. *The case method of teaching Human Relations and Administration*. Harvard University Press, 1960, Mass.

LAMPERT, M., *How do teachers manage to teach?*, Harvard Educational Review, vol. 55, No. 2, 1985 (p. 178-194).

M.P. McNair. *The case method at the Harvard Business School*. McGraw-Hill Book Co. Inc. 1954. New York.

MUCHIELLI, R., *La methode des cas. Connaissance du probleme. Applications pratiques*, París. Libraries Techniques, 1968.

McNAIR, M.P. *The case method at the Harvard Business School*. New York: McGraw Hill, 1954.

POSTMAN, N., WEINGARTNER, C., *Teaching as a subversive activity*, New York: Dell, 1987 (Delacorte, 1969).

ROETHLISBERGER, F.J., *The elusive phenomena*, Cambridge: Harvard University Press, 1977.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., *Pygmalion in the classroom*, New York Holt, Rinehart and Winston, 1968.

TOOL, A., *To study administration by cases*. Boston: Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1969.

WHITEHEAD, A.N., *The aims of education and other essays*, New York Free Press, 1929.

YIN, Robert, *Case research methodology*, California: Sage, 1987.

