

Las colecciones de Documentos de Trabajo del CIDE representan un medio para difundir los avances de la labor de investigación, y para permitir que los autores reciban comentarios antes de su publicación definitiva. Se agradecerá que los comentarios se hagan llegar directamente al (los) autor(es). ❖ D.R. © 1997, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C., carretera México-Toluca 3655 (km. 16.5), Lomas de Santa Fe, 01210 México, D. F., tel. 727-9800, fax: 292-1304 y 570-4277. ❖ Producción a cargo del (los) autor(es), por lo que tanto el contenido como el estilo y la redacción son responsabilidad exclusiva suya.



NÚMERO 42

Gabriela Nava

**LOS ESTUDIOS DE CASO EN LA ENSEÑANZA DE LA
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA: USO Y PREPARACIÓN**

Introducción

En los medios académicos la elaboración de estudios de caso ha servido a diversos propósitos entre los que destacan la adquisición de conocimiento y la enseñanza, ésta última en disciplinas más orientadas a la acción como son la administración o la política pública.

Este ensayo se concentrará esencialmente en el estudio de caso como herramienta docente y, en particular, en su elaboración y uso en el salón de clases. Es en las escuelas de administración en los Estados Unidos donde este método didáctico ha sido ampliamente acogido y desarrollado. Desde principios de este siglo fue utilizado por instituciones como la Harvard Business School debido a la estrecha relación que se mantenía entre la academia y el sector privado, la necesidad de este último de solucionar una serie de problemas, y la carencia de investigación aplicada, teoría administrativa y métodos cuantitativos apropiados en la materia.¹

En las universidades norteamericanas, la utilización de estudios de caso en la enseñanza de administración pública parte de una concepción muy particular de lo que debe ser un gerente público. Para ellas, uno de los objetivos más importantes consiste en formar profesionales efectivos en sus funciones, capaces de comprender a la organización y a su entorno, así como de resolver problemas cotidianos de distintos grados de complejidad, entrenados para discernir posibles cursos de acción y tomar decisiones bajo presión. Para conseguir esa habilidad son necesarias una

¹ Es importante señalar que la introducción del método de casos en la enseñanza de administración en Estados Unidos se encuentra de alguna manera influenciado por el debate relativo al valor del estudio de caso como generador de conocimiento. Esto es así porque se puede asumir que el estudiante entrenado en este método puede, en el mejor de los casos, inferir una serie de conceptos de aplicabilidad general. Esto, para muchos, ha resultado profundamente cuestionable. Así, en la práctica, la defensa del método de casos en la enseñanza suele hacerse desde una perspectiva menos epistemológica y sí más orientada al entrenamiento de administradores efectivos. Para mayor detalle sobre los orígenes del estudio de caso en las ciencias sociales consúltense Becker, Howard S., "Social observation and social case studies" en Sills, D. L., Ed., *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York, NY: Macmillan and Free Press, Vol. 11, 1968; Feagin, Joe R., Anthony M. Orum y Gideon Sjoberg, *A Case for the Case Study*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1991; y Mitchell, J. Clyde, "Case and Situation Analysis" en *The Sociological Review*, núm. 31, 1983. Para tener una idea de la popularidad del estudio de caso en la investigación en administración pública véanse los trabajos de Ferris, J. y R. Stallings, "Public Administration Research: Work in PAR, 1940-1984" en *Public Administration Review*, Vol. II, núm. 4, 1988. Finalmente, para abundar un poco más en la discusión científico-metodológica en torno al estudio de caso consúltense, por ejemplo, Platt, Jennifer, "What can case studies do?" en *Studies in Qualitative Methodology*, núm. 1, 1988; Stoecker, Randy, "Evaluating and Rethinking the Case Study" en *Journal of Sociology*, Vol. 39, núm. 1, 1991; y Yin, Robert K., "The Case Study Crisis: Some Answers" en *Administrative Science Quarterly*, núm. 26, 1981.

serie de herramientas y condiciones, algunas de las cuales deben asemejarse al ambiente natural de desempeño de un profesional de la materia.

Para este propósito, una de las fuentes de inspiración de la disciplina desde sus inicios fueron las escuelas de negocios, donde se enfatizaban la función ejecutiva, la estrategia gerencial, la toma de decisiones y las mejores prácticas a través del estudio de caso.² La necesidad de la disciplina se encontraba entonces en recopilar y analizar las experiencias por las que diversos gestores públicos habían atravesado. Así, la estrategia de investigación enfatizó la acumulación de casos sobre problemas de gestión pública, y en la identificación de mejores y peores prácticas para enfrentarlos.³ La estrategia docente buscó favorecer la articulación de la función gerencial a partir de la constante exposición de los estudiantes a problemas enfrentados por diversos funcionarios públicos.

En este contexto, el método de casos ha sido considerado una herramienta de gran alcance para proporcionar a los estudiantes un sustituto de la experiencia práctica que genere el contexto propicio para estimular el aprendizaje. El método de casos es una variante de lo que se ha denominado en Estados Unidos *técnicas de aprendizaje activo*, las cuales buscan propiciar una mayor participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje a fin de desarrollar una serie de capacidades que, aseguran sus seguidores, son las más importantes y no pueden lograrse bajo los llamados *métodos tradicionales de enseñanza* caracterizados por la transferencia unidireccional (de profesor a alumno) de información.⁴

2 Lynn, Laurence, "Public Management Research: The Triumph of Art over Science" en *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 13, núm. 2, 1994.

3 Se argumentaba entonces que el estudio de la gestión/administración pública debía considerar la perspectiva del funcionario/gestor público, ya que el estudio académico y sistemático de la administración pública debía estar al servicio de sus practicantes. Esto solo se lograría a través de la articulación, el refinamiento y la circunscripción del conocimiento sobre la función gerencial de funcionarios públicos sabios y experimentados. La tarea de los estudiosos de la administración pública sería analizar ejemplos específicos de gestión, extraer principios generales de ellos, y examinar porqué y cuándo estos principios podrían aplicarse a situaciones diferentes. De esta forma se pensó que la teoría de la gestión pública se construiría gracias a la cuidadosa observación de la práctica gerencial, y la identificación de las mejores prácticas. Para abundar sobre estos temas consúltense Althuser, Alan A., "Foreword" en Barzelay, Michael, *Breaking Through Bureaucracy: A New Vision for Managing in Government*. Berkeley, CA: University of California Press, 1992; Bardach, Eugene, "From Practitioner Wisdom to Scholarly Knowledge and Back Again" en *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 7, núm. 1, otoño de 1987; Behn, Robert D., "The Nature of Knowledge about Public Management: Lessons for Research and Teaching from our Knowledge about Chess and Warfare" en *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 7, núm. 1, otoño de 1987; Behn, Robert D., "Case-Analysis Research and Managerial Effectiveness: Learning How to Lead Organizations Up Sand Dunes" en Bozeman, Barry, *Public Management: The State of the Art*. New York: Jossey-Bass Publishers, 1993; Hummel, Ralph, "Stories Managers Tell: Why They Are as Valid as Science" en *Public Administration Review*, Vol. 51, núm. 1, enero-febrero de 1991.

4 Existen diversas técnicas comprendidas dentro del modelo de aprendizaje activo. Las más populares, además del método de casos, son las prácticas, el desempeño de roles, las simulaciones decisorias (o juegos), y los proyectos grupales. De los así llamados métodos tradicionales, el más

No es objetivo de este ensayo presentar a las *técnicas de aprendizaje activo* como las mejores o las únicas valiosas, ya que todos los métodos tienen bondades y desventajas, así como capacidad para contribuir a la formación de los estudiantes de administración pública, dependiendo de los objetivos de cada situación y curso. Tomando pues la complementariedad como premisa, más importante resulta detallar la naturaleza y las capacidades que se atribuyen al método de casos.

En general, las técnicas de aprendizaje activo pueden contribuir grandemente al desarrollo de capacidades de observación, selección de datos, diagnóstico de problemas, formulación de soluciones, toma de decisiones, comunicación y motivación. Los casos, dependiendo de su grado de complejidad, son de gran utilidad para ejercitar en los estudiantes la habilidad para diagnosticar, diseñar un conjunto de alternativas de acción, y seleccionar entre éstas.⁵

En la enseñanza de administración se utilizan diversos tipos de estudios de caso, los cuales obedecen a distintos objetivos y presentan varios niveles de complejidad.⁶ De acuerdo con sus objetivos, existen tres categorías para agrupar a los casos: casos-problema o casos-decisión, casos-evaluación, y casos ilustración. Los primeros tienen el propósito de desarrollar en los estudiantes capacidades para la

popular parece ser la cátedra. Los seguidores de las técnicas activas han cuestionado severamente la capacidad de los métodos tradicionales para generar un verdadero aprendizaje, el cual, en términos generales, definen como aquél proceso mediante el cual los individuos, a través de la experiencia continua, desarrollan habilidades para integrar y utilizar el conocimiento en la comprensión y resolución de los diversos problemas a los que se enfrentan. Este, por supuesto, se asume como un proceso constante a lo largo de la vida de los individuos. Para mayor detalle sobre otras técnicas de aprendizaje activo véase, por ejemplo, Tesoro, José Luis, *Pautas para la Utilización y Elaboración de Casos de Estudio para Actividades de Formación en Gerencia Pública*. Caracas, Venezuela: Red Iberoamericana de Instituciones de Formación e Investigación en Gerencia Pública, septiembre de 1992. Para abundar en la discusión en torno a las bondades de los métodos tradicionales y activos, consúltense, por ejemplo, Astiv, Alexander W. y Alvin M. White, Eds., *Teaching as Though Students Mattered: New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1985; Cohen, David K., "Teaching Practice: Plus ça Change" en Jackson, Phillip W., Ed., *Contributing to Educational Change: Perspectives on Research and Practice*. Berkeley, CA: McCutchan, 1989; Garvin, David A., "Barriers and Gateways to Learning" en Christensen, C. Roland, David A. Garvin y Ann Sweet, *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1991; y Hilgard, Ernest R. y Gordon H. Bower, *Theories of Learning*. New York, NY: Appleton-Century Crofts, 1966. Algunas referencias sobre este debate más cercanas al contexto nacional se encuentran en Abad Arango, Darío, *El método de casos: enfoque pedagógico activo, participativo e innovador*. Bogotá, Colombia: Interconed, 1991 y Guerrero, Juan Pablo y Luis E. Todd, *La televisión interactiva. Una promesa para la educación*. Monterrey, NL: Grafo Print, 1994.

⁵ Corey, Raymond, *The Use of Cases in Management Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976; y Gómez-Ibáñez, José y Joseph Kalt, *Learning by the Case Method*. John F. Kennedy School of Government Case No. N15-86-1136.0. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

⁶ Se retoman aquí las tipologías desarrolladas por Reynolds y Meissner, y citadas en Tesoro, José Luis, *Op. Cit.*

resolución de problemas y la toma de decisiones, mientras que los segundos buscan entrenar en la evaluación de situaciones determinadas. Los terceros tienen por objeto fungir como herramientas de ilustración, ya sea en forma individual o comparativa.

Aunque esta clasificación es importante, los casos a que se referirá este trabajo pueden servir a cualquiera de estos propósitos por separado, o de manera conjunta. Más importante aún es la agrupación de los casos de acuerdo con niveles crecientes de complejidad, donde se encuentran básicamente tres categorías: casos tipo problema, casos tipo MIT, y casos tipo Harvard.⁷

El caso tipo problema es el más simple de todos. Plantea de manera breve una situación problemática para la que existe una única solución correcta. Para el análisis se proporciona una serie de elementos analíticos que, usados adecuadamente, permiten al estudiante analizar las causas y efectos del problema, así como identificar la mejor solución al mismo. El bajo nivel de complejidad de estos casos permite introducir al estudiante al ejercicio de herramientas de análisis que no le son del todo familiares, preparándolo así para enfrentar posteriormente situaciones más complicadas. Este tipo de casos, más parecidos a ejercicios, presentan varias ventajas entre las que destacan el poco tiempo que se requiere para elaborarlos, y la relativa facilidad para manejarlos por parte del profesor y los estudiantes.

El caso tipo MIT presenta, por lo general, una situación más compleja donde el problema (o problemas) ha sido ya definido, pero donde se requiere la evaluación de dos o tres alternativas preestablecidas. La utilidad de estos casos radica en que proporcionan un escenario más cercano a la realidad donde el funcionario o gerente visualiza la relatividad de opciones que en principio parecían óptimas y aprende a identificar las ventajas y desventajas de distintos cursos de acción.

Finalmente, el caso tipo Harvard busca aproximar, con la mayor fidelidad posible, situaciones reales en las que diversos individuos (funcionarios y asesores) enfrentan situaciones muy complejas ante las que deben, primero, identificar una serie de problemas, segundo, formular y analizar alternativas de solución y, tercero, tomar decisiones al respecto. Estos casos describen el contexto en el que estas personas interactúan y las presiones a que están sujetas, así como los argumentos y datos que deben ponderar en situaciones generalmente caracterizadas por la escasez y, a menudo, poca confiabilidad de la información disponible.

Este ensayo se referirá fundamentalmente a los casos tipo Harvard. Esto no significa que los otros tipos de caso no deban usarse en distintos momentos de la formación de gerentes públicos ya que pueden satisfacer los objetivos particulares de determinados cursos o temas. Dado su grado de complejidad, es este tipo de caso, sin embargo, el que mayores posibilidades tiene de explotar todas las

⁷ Las siglas MIT corresponden a Massachusetts Institute of Technology (Instituto Tecnológico de Massachusetts). Los casos tipo MIT y tipo Harvard reciben esos nombres por haberse desarrollado en esas instituciones y, dado su éxito, convertirse en modelos.

potencialidades del método de casos para el desarrollo de capacidades de análisis y decisión ya que se aproxima a las situaciones que los estudiantes de administración pública han enfrentado o enfrentarán en sus vidas laborales; situaciones donde la identificación de problemas, la búsqueda de soluciones y la selección de un determinado curso de acción son cotidianas.

Además, los problemas de la administración pública son generalmente multidimensionales, exigiendo a quien los enfrenta la habilidad para manejar elementos cuantitativos y cualitativos asociados a variables políticas, socioeconómicas, organizacionales, culturales, tecnológicas y hasta psicológicas. Al replicar este tipo de situaciones, este tipo de casos propician el involucramiento de los estudiantes en las mismas al tiempo que les incentivan a desarrollar una rigurosa capacidad de análisis para identificar problemas, evaluar su importancia, reunir, ordenar, relacionar e interpretar sus antecedentes, determinar las posibles opciones de solución, formarse un juicio de los beneficios y costos de cada alternativa, y tomar decisiones en condiciones de incertidumbre.

Pese a su complejidad, este tipo de casos se concentran en un número limitado de variables. Sin embargo, al hacerlo, favorecen una mayor y más profunda exposición a distintos problemas y a su manejo, pues permite analizarlos a detalle e intensivamente.⁸ La proyección del estudiante en la situación descrita en el caso propicia la utilización de todo el cúmulo de conocimientos, habilidades, experiencia, observaciones y dogmas que posee para determinar su posición frente a la misma. Así, las contribuciones de cada uno para identificar los problemas centrales del caso, los análisis que realizan y las soluciones que proponen son factores tan importantes como el contenido mismo del estudio.

Finalmente, pero no menos importante, la práctica repetitiva de estos ejercicios conduce a los estudiantes a aprender cómo formular las preguntas correctas y cómo extraer enseñanzas útiles de todas las posibles respuestas, más que transmitir soluciones únicas e incuestionables. En suma, estos estudios de caso utilizados correctamente "permiten al estudiante tener una idea de la enorme responsabilidad que implica ejercer una profesión... [como la de] ...administración pública, donde los retos provienen de los órdenes intelectual, político y social"⁹.

Otra razón para concentrarse en el caso tipo Harvard es que su uso como herramienta docente se torna en un proceso muy demandante tanto para el profesor

8 En el caso de la administración pública esto es particularmente importante ya que ayuda a desarrollar un sentido profesional de la gestión, al incrementar la capacidad para identificar la ubicuidad (no-exclusividad) de cierto tipo de problemas a los que se enfrentan toda clase de organizaciones. Véase, por ejemplo, Behn, Robert D., "Public Management: Should It Strive to be Art, Science or Engineering?" en *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 6, núm. 1, 1996.

9 Corey, Raymond E., *The Use of Cases in Management Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976, p. 2.

como para el alumno, por lo que su introducción en ambientes poco familiarizados requiere de la mayor guía posible.

Para terminar de comprender cabalmente la naturaleza del método aquí estudiado, es indispensable señalar que uno de sus componentes clave es la discusión en clase de los casos.¹⁰ A lo largo de ésta, el profesor guía a los estudiantes a través de los principales temas, problemas y decisiones del caso sin prejuzgar necesariamente la certeza de las contribuciones de sus alumnos. Así, aunque es legítimo que el profesor tenga un punto de vista respecto al caso, no es recomendable que presuponga que su perspectiva es la más adecuada. El método tampoco sugiere que los argumentos erróneos - o aquéllos carentes de análisis y evidencia sólida - deban ser pasados por alto en la discusión, pero sí que ésta misma es la que deberá en la mayor parte de los casos eliminar las premisas o razonamientos incorrectos.

En este proceso, el profesor guía a la clase a través de los aspectos críticos del caso, con la idea de que los comentarios relevantes sean apropiadamente considerados y se comprendan las debilidades de los argumentos menores. Bajo el método de casos, el instructor no tiende a dominar intelectualmente la discusión. Por el contrario, son los estudiantes quienes construyen los marcos de análisis pertinentes desde el principio, mientras que el profesor sólo les orienta hacia el análisis de una serie de temas relevantes que resulten en conclusiones útiles.

Para su funcionamiento adecuado, el método de casos demanda una estrecha colaboración entre profesor y estudiantes, misma que sustituye al mayor control que el profesor suele tener sobre lo que sucede en clase. Los estudiantes son responsables por desarrollar y defender sus ideas mientras que el instructor está obligado tanto a dominar el contenido de su área de especialidad y presentarlo con claridad, como a facilitar y guiar a los alumnos en el proceso de aprendizaje mismo. Estas responsabilidades demandan al profesor habilidades adicionales que le permitan percibir y evaluar el ambiente del salón de clases, los procesos y comportamiento del grupo, así como poner atención a los intereses y antecedentes de los estudiantes. En pocas palabras, el profesor debe ser capaz de dominar el contenido y el proceso (lo cual implica capacidad para escuchar, discernir, responder, cuestionar y predecir, plantear preguntas que abran la discusión, elaborar comentarios transitivos que establezcan vínculos entre las observaciones de los estudiantes, proporcionar respuestas abiertas que estimulen el razonamiento, y explorar previamente los

¹⁰ El mismo tipo de estudio de caso puede utilizarse en clase de distintas maneras como son la cátedra-análisis del mismo, la ilustración teórica o conceptual, o la ilustración de ideas o técnicas. Todas pueden resultar de gran utilidad para el aprendizaje pues obedecen a objetivos distintos, incluso dentro de un mismo curso de instrucción. Sin embargo, cabe señalar que el método de casos como ha sido concebido desde sus orígenes implica la discusión en clase del mismo. Para mayor detalle sobre las otras formas de utilizar estudios de caso en el salón de clases véase, por ejemplo, Rangan, Kasturi V., *Coreographing a Case Class*. Harvard Business School Case No. 9-595-074. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1995.

múltiples caminos que puede tomar una discusión), así como sensibilidad para las relaciones interpersonales y el desarrollo del grupo.¹¹

Hasta hace pocos años, la enseñanza de administración y gestión pública en México se había quedado relativamente al margen de los temas revisados anteriormente. Tradicionalmente, la enseñanza de estas carreras ha enfatizado poco la preparación de funcionarios públicos en los aspectos más analítico-prácticos que contribuyan al desarrollo de capacidades para analizar críticamente los problemas públicos, formarse juicios al respecto, plantear soluciones y tomar decisiones de manera hábil, informada y expedita. Sin embargo, desde hace algunos años diversos estudiosos han resaltado la necesidad de introducir conocimientos y métodos innovadores a la enseñanza de la administración y la gestión pública, frente a los cambios por los que ha atravesado el ámbito natural de acción de los profesionales en esta materia.¹²

Tomando en consideración el contexto y las necesidades descritas anteriormente, este trabajo asume que la incorporación del método de casos a la enseñanza de la administración y gestión públicas en México son un complemento de gran utilidad y valor. Puesto que la experiencia en la utilización de estudios de caso en México con propósitos didácticos es, guardada las proporciones, limitada, las secciones I y II de este trabajo buscan contribuir a la acumulación de dicha experiencia al plantear una serie de técnicas y métodos que pueden guiar la elaboración y utilización en clase de estudios de caso para la enseñanza.

11 Christensen, C. Roland, "Premises and Practices of Discussion Teaching" en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby Hansen, Eds., *Op. Cit.*

12 Al respecto, véanse los trabajos de Barenstein, J., *Los administradores en el sector público mexicano*. Ensayos del CIDE. México, D. F.: CIDE, 1981; Cabrero Mendoza, Enrique, *Del Administrador al Gerente Público*. México, D. F.: INAP, 1995; Guerrero, Omar, *La Formación Profesional de Administradores Públicos en México*. México, D. F.: INAP, CLAD, UAM, 1995; y Kliksberg, B., *Universidad, formación de administradores, y sector público en América Latina*. México, D. F.: FCE, INAP, CLAD, 1983.

I La elaboración de estudios de caso para la enseñanza

Quienes se han dedicado a esta tarea consideran que una de las mejores maneras de comprender a fondo el método de la instrucción a través de estudios de caso consiste en elaborar tales estudios.¹³

Sin embargo, es difícil hablar de una metodología para la elaboración de estudios de caso con propósitos didácticos, ya que no existe un cuerpo perfectamente delimitado de principios generales aplicables, a diferencia de la metodología de investigación inductiva. La discusión que sigue a continuación se ha nutrido de algunos lineamientos generales marcados por el método inductivo, así como de las recomendaciones de aquéllos que han adquirido experiencia en el arte de escribir estudios de caso. Por ello, más que pretender proponer una nueva metodología de investigación, esta sección busca guiar a los docentes interesados en su esfuerzo por elaborar este tipo de material didáctico, considerando que cada uno agregará su estilo y juicio propio a la pertinencia, cobertura y presentación del estudio de caso.

En términos generales, se sugiere comenzar con una idea atractiva, así como con una visión aproximada de la forma que dicha idea tomará en el estudio de caso. También resulta útil identificar una serie de necesidades en la docencia (por ejemplo, experiencias reales que ayuden a entender el proceso de planeación estratégica en el gobierno federal mexicano). El siguiente paso consiste en recopilar tantos datos como sean necesarios, filtrarlos y organizarlos a fin de que encajen en un patrón determinado.

El estudio deberá hacer uso de palabras e imágenes que capturen los pensamientos e impresiones de aquéllos involucrados, así como las características del contexto en que se desenvuelven. El paso final, y quizá el más importante, consiste en revisar y, si es necesario modificar (reescribir), el caso cuantas veces sea necesario.

Los revisores de casos.

Los estadounidenses, pioneros y principales defensores de los estudios de caso como herramienta docente, no han desarrollado propiamente una metodología a seguir para la elaboración de los mismos. Por supuesto, hay una serie de reglas generales derivadas de la experiencia de profesores de negocios y gobierno de gran utilidad en

13 Bennett, John B., *Writing a Case and Its Teaching Note*. Harvard Business School Case No. 9-376-243. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1976; Hansen, Abby J., "Next Steps: Writing Cases for Your Own Teaching Seminars" en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, *Teaching and the Case Method*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1987.

la tarea pero, bajo su esquema, el profesor es básicamente libre de explorar el caso de la manera que le resulte más sugestiva.

En la ausencia de una metodología formal, estos profesores han recurrido a la utilización de revisores que funcionan como "tablas de resonancia" en todas las etapas de desarrollo y escritura del caso.¹⁴ En aquellas situaciones en que el profesor escribe sobre alguna experiencia personal, el revisor juega un papel determinante para mantener la objetividad durante el trabajo y recordar que lo importante en esta tarea no es el documento que se escribe, sino el aprendizaje que éste va a estimular; el caso es un producto intermedio, el vehículo a través del cual los estudiantes se enseñan a sí mismos y los grupos de discusión se enseñan unos a otros.

Para que los estudiantes realmente aprendan algo práctico de un estudio de caso, éste debe ser casi idéntico, si no es que igual, a las situaciones verdaderas que lo inspiraron. Lo difícil es, entonces, recrear esa realidad de manera efectiva con el nivel de detalle, la tónica y el formato más adecuados. En esta labor, el o los revisores pueden ser de gran ayuda para distinguir los antecedentes de los sucesos clave del caso, definir las preguntas que se harán en las entrevistas, revisar y seleccionar los datos importantes, y evaluar los proyectos de estudio de caso en cuanto a su legibilidad y coherencia.

Características generales del estudio de caso.

Los estudios de caso que mejor suelen acoger los estudiantes son aquellos que les resultan interesantes y los motivan a hacer uso de sus habilidades analítico-inductivas con el fin de entender lo que sucede en el mismo, visualizar varias posiciones frente a la(s) situación(es) que ahí se plantean, generar los argumentos necesarios para sustentarlas y, como último paso, tomar una decisión. Esto es posible cuando los casos retratan eventos reales y, por ello, no es posible asignarles una única solución lógica y evidente.

Así pues, es más factible involucrar a un estudiante y motivarlo a pensar por su cuenta sobre el caso en la medida en que se le proporcione una amplia variedad de detalles a partir de los cuales pueda seleccionar los que le resulten más significativos. Ante la cantidad de información y la dificultad en su manejo, los estudiantes se ven obligados a especular respecto a los patrones y significados que los detalles puedan sugerir, y derivar una serie de posibles cursos de acción para los protagonistas del caso. La idea es que, después de analizar los estudios de caso, los estudiantes sean capaces, con la guía del profesor, de derivar reglas y principios generales que puedan aplicar durante su vida profesional.

14 Hansen, Abby J., *Op. Cit.*

Este tipo de caso contiene, por ende, material suficiente para que el lector pueda reconstruir con su imaginación el mundo en el que los eventos del caso analizado se presentan. Para ello se recopila y reproduce información que describa el contexto (físico, emocional y cultural) de los personajes y organizaciones involucrados en el caso, así como diálogos y acciones que refuercen dicha descripción.

Cuando los estudios de caso incorporan estos elementos efectivamente, son entonces capaces de funcionar como una verdadera alternativa al aprendizaje directo en el trabajo diario.

Técnicas esenciales para la elaboración de estudios de caso. Selección y evaluación del material.

El contacto constante y directo con el trabajo académico en una determinada disciplina, y con sus practicantes, permite a los docentes identificar una serie de problemáticas y necesidades de las que pueden surgir interesantes estudios de caso. Sin embargo, para que éste sea capaz de reconstruir situaciones de la vida real, la evaluación del material debe considerar la existencia y disponibilidad de una experiencia, relacionada con esas necesidades o problemas, que valga la pena estudiar, así como la voluntad de los involucrados para dedicar tiempo y energía a relatar y recrear tal experiencia. Este proceso por lo general toma tiempo, sobre todo cuando se trata de reconstruir las vivencias de otras personas.

Existen algunas técnicas para identificar si el material que compone a una determinada experiencia puede traducirse en estudio de caso. En primer lugar, la historia que va a contarse debe contener una compleja red de decisiones a tomar y que conducen a diversas consecuencias.¹⁵ Es importante que exista un protagonista - o grupo de actores - encargado(s) de analizar una situación, identificar cursos de acción alternativos, y tomar una decisión bajo presión.¹⁶ Además, la historia debe desarrollarse en un medio complejo pero donde sean identificables una serie de características que otros contextos comparten.¹⁷

15 Corey, Raymond E., *The Use of Cases in Management Education*. Harvard Business School Case 9-376-240. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, junio de 1995.

16 Bonoma, Thomas V., *Learning with Cases*. Harvard Business School Case 9-589-080. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1989.

17 Esto es importante no sólo para facilitar a los estudiantes la construcción de un marco de análisis, sino también para integrar a la dinámica de la clase la diversidad de experiencias con que cuentan los estudiantes. Véase, por ejemplo, Pérez Decarolis, Walter, *El método de estudio de casos y las posibilidades de su aplicación en cursos de administración para funcionarios superiores*. Mimeo. Proyecto ARG/78/021.

También es necesario, por otra parte, que haya una serie de actores disponibles para poder contrastar sus puntos de vista con los del protagonista de la historia. El material presentaría básicamente un tema, aunque seguramente habrá una serie de cuestiones y problemas colaterales o secundarios relacionados a éste. En un tenor

similar, la historia debe presentar uno o dos puntos de decisión esenciales, aunque cuente con diversas aristas o requiera de otras decisiones menores a lo largo del camino. El propósito aquí es proporcionar al grupo de discusión suficientes acertijos como para ocupar una hora y media o más de clase con consideraciones y argumentos pertinentes, valiosos y útiles.¹⁸

Entre más vívidos sean los eventos relatados en el caso, más posibilidad tienen de motivar a la reflexión sobre mejores formas de resolver el problema o manejar la situación, los factores que propiciaron un determinado conflicto, las razones por las que no se previó lo que sucedería y los mecanismos que pueden evitar que suceda de nuevo, entre otras cosas. Cuando los eventos relatados en el caso son analizados, éstos tienen el potencial para derivar una serie de reglas de uso común que pueden ser aplicadas a una gran variedad de situaciones similares.

Es importante considerar algunas tareas específicas que resultan de gran utilidad en la preparación del caso. La construcción de un *esquema preliminar* del caso, es decir, un pequeño resumen que después podría servir como el párrafo introductorio del caso, es de suma utilidad para dirigir el desarrollo del mismo.¹⁹ Dicho esquema se compone por lo general de tres tipos de información relativa al caso: contenido, operación-estructura y utilidad.

En lo que se refiere al contenido, el esquema podría incorporar la siguiente información, con el fin de auxiliar en los procesos de recolección y procesamiento de los datos del caso: a) descripción del protagonista (o decisor principal) y otros actores importantes, b) fechas pertinentes en el desarrollo del caso, c) ubicación de la organización (geográfica, política y administrativa), d) descripción de la problemática que enfrenta la organización y que ocupa al caso de estudio, y e) un listado de las principales preguntas que motivan la escritura del caso.²⁰

La información operativo-estructural se refiere a la manera en que se piensa conducir la elaboración del caso, y la estructura tentativa que tendría una vez escrito. La razón para incorporar esta información en un esquema preliminar consiste en, por una parte, guiar el proceso de elaboración del caso y, por otra, ayudar al escritor a ordenar una serie de ideas que, por supuesto, pueden ser sujeto de modificación en cualquier momento. Así, esta sección del *esquema preliminar* podría incorporar

18 Véanse Corey, Raymond E., Op. Cit. y Hansen, Abby J., Op. Cit.

19 El esquema preliminar recibe el nombre de protocolo en la investigación de casos y es considerado como una herramienta esencial para incrementar la confiabilidad del estudio y guiar al investigador en la conducción del mismo. Para mayor detalle véase Yin, Robert K., *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1991.

20 Bennett, John B., Op. Cit.; y Yin, Robert K., Op. Cit.

elementos tales como fuentes de información (potenciales y confirmadas), y descripción de los procedimientos para la recolección de datos calendarizados incluyendo, de preferencia, una agenda específica de entrevistas.²¹ La parte estructural se conformaría con índice temático tentativo al que se anexe un listado de los apéndices a incluir en el caso, aunque éste no sea definitivo.

Finalmente, la información sobre la utilidad del caso se compone básicamente de tres elementos. Por una parte, una estimación de la dificultad del caso que considere tres dimensiones distintas pero interrelacionadas: analítica, conceptual y de presentación. Por otra, una descripción del uso que podría darse al caso donde se mencione qué tipo de curso o materia lo puede utilizar y para analizar qué tipo de temas. Finalmente, una justificación del valor didáctico del estudio de caso donde se señale lo que el estudiante podría aprender, desde diversos ámbitos, al analizarlo. Este tipo de información es de gran valor para que los estudios de caso tengan una utilización más extensa, es decir, para que puedan ser usados por profesores que no estuvieron directamente involucrados en su elaboración. Al incluirla en el esquema preliminar el escritor del caso se proporciona una guía para la elaboración de notas técnicas para el docente.

La recolección de datos.

Al igual que en investigaciones formales, la recolección de datos para la elaboración de estudios de caso debe considerar la información sustantiva (vinculada directamente a la problemática del caso) y complementaria (que proporcione un marco de referencia) que serán necesarias, a fin de categorizar las fuentes de información. Son cuatro las fuentes principales de información para la elaboración de estudios de caso: documentación, archivos, observación directa y, especialmente, entrevistas.

La documentación comprende básicamente cartas, memorándums, agendas, reportes, documentos administrativos, estudios formales y evaluaciones. Su utilidad específica radica en su capacidad para auxiliar en el conocimiento de la organización estudiada, su historia y contexto, para contribuir a recrear determinadas situaciones del caso, y auxiliar en el conocimiento de la historia y contexto de la organización, así como en la definición de aspectos más operativos de la misma como, por ejemplo, procesos de producción.

Los archivos se componen de información tal como registros de servicio, organizacionales y de programas, registros de personal, encuestas, listados,

21 Barzun, J., y H. Graff, *The Modern Researcher*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1977; y Yin, Robert K., *Op. Cit.*

diagramas y organigramas, principalmente. De manera similar a la documentación, los archivos auxilian al escritor de casos a tener una mejor idea del contexto e historia de una determinada organización, al tiempo que proveen material para la elaboración de los apéndices del caso. La observación directa es una de las fuentes que permiten recrear con mayor vividez diversas situaciones del caso. La información obtenida por este medio permite describir los comportamientos y procesos de la organización y sus integrantes, así como el medio ambiente en que operan.

Aunque estas fuentes son, sin duda, de gran utilidad, los estudios de caso con propósitos didácticos se alimentan esencialmente de la información obtenida en entrevistas con los personajes involucrados la experiencia que se quiere describir. Por este motivo es de la mayor importancia identificar y ubicar a los actores principales, así como garantizar el acceso a ellos.²²

El proceso de la entrevista no es tan simple, aunque a primera vista lo parezca. La recreación de los hechos tal y como ocurrieron, así como el relato de las opiniones de los diversos actores y la racionalidad de sus acciones requieren de una buena dosis de confianza. Además, la obtención de la información deseada a través de este método demanda concentración y habilidades particulares al entrevistador. A continuación se presentan algunos aspectos generales a tomar en cuenta en lo que se refiere a recolección de datos con entrevistas, dependiendo del sujeto del caso que se va a escribir.

El profesor como sujeto del caso.

Es frecuente encontrar que aquéllos que desean escribir estudios de caso sobre lo que ha sucedido a otros, cuentan en su haber con experiencias que vale la pena analizar en un salón de clases y de las que se podría aprender mucho. Por otra parte, escribir sobre alguna experiencia personal tiene otra ventaja: es más fácil conseguir citas para hablar con los demás involucrados.

Obviamente, un primer cuestionamiento se refiere a la objetividad del autor cuando se trata de relatar su propia experiencia. Además de utilizar con frecuencia a los revisores del caso, diversos autores sugieren una serie de técnicas que pueden

22 Utilizando el esquema preliminar del caso como guía, conviene realizar una pequeña investigación sobre la organización bajo estudio para generarse una idea del área, ambiente y actividades de la misma. Esta se puede aprovechar para entrar en contacto con la organización y los individuos que la componen, lo que permite ir estableciendo una serie de relaciones de trabajo. Este primer acercamiento facilita la recopilación de datos sobre asuntos y personalidades importantes en la organización, al tiempo que permite identificar las principales fuentes de poder en la misma (internas y externas).

auxiliar en estas circunstancias. La más usual consiste en que el autor se visualice como si fuera otra persona, utilizando un nombre diferente y cambiando algunas de sus características sin alterar la substancia del personaje.²³

Para esto, conviene preguntarse qué aspectos personales pueden identificarse y presentarse a otros para su apreciación e interpretación, qué detalles pueden funcionar como pistas de la forma en que el autor vive, trabaja y piensa, qué información sobre la forma de vida y lugar de residencia del autor, así como de su familia y sus antecedentes son relevantes para el caso, la forma en que el autor se expresa y lo que dijo en los momentos claves del caso. La recreación de la historia se complementa necesariamente con los relato e impresiones de otras personas involucradas.

Recolección de datos en experiencias ajenas al profesor.

Cuando se trata de reconstruir experiencias de terceras personas, los mejores datos se obtienen de entrevistas donde la relación entre el autor del caso y los sujetos involucrados se fundamenta en la confianza. Los protagonistas el caso deben tener la certeza de que el autor respetará sus personas, acciones y palabras, que el material en desarrollo será utilizado únicamente con fines didácticos, y que cierta información crítica para la organización o los involucrados será disfrazada.²⁴

La responsabilidad del autor del caso consiste en ayudar a los participantes del curso a derivar un marco de utilidad general a partir de casos donde un grupo de personajes vive situaciones difíciles. Como investigador y escritor del caso, el trabajo del autor consiste en recopilar material que, entre otras cosas, permita a los estudiantes identificar las vulnerabilidades del personaje principal con cierta empatía, es decir, pensar en el protagonista como un ser humano ante una situación en la que el lector hubiera funcionado por lo menos igual de mal.²⁵

23 Hansen, Abby J., *Op. Cit.*

24 Para este propósito será conveniente que el autor someta las diversas versiones del caso a la revisión de la organización y de los protagonistas de la historia. Existen una serie de técnicas que permiten al escritor del caso disfrazar información crítica para la organización y/o los actores del caso: a) cambiar la localización geográfica del problema o de la organización; b) cambiar el producto o servicio considerado en el caso; c) multiplicar las cifras por una constante sin alterar la relación entre ellas; d) cambiar los nombres de la organización y los personajes incluidos en el caso; e) cambiar una serie de fechas críticas; y f) combinar las técnicas mencionadas. Para mayor detalle, consúltese *Técnica en la Escritura de Casos*. Medellín, Colombia: Centro de Documentación e Intercambio de Casos (CEDO)/DECASEM. Mimeo.

25 Idealmente, si los estudiantes logran involucrarse en los pormenores del estudio de caso, el juicio sobre las acciones de los personajes tiende a ser más mesurado. Esta sería una condición importante para el mejor aprovechamiento de la experiencia relatada en el caso, de otra manera, la distancia que pudiera establecer el lector constituiría un obstáculo. Véase Gragg, Charles Y., *Because Wisdom Can't Be Told*. Harvard Business School Case 451-005, 1940.

Pero eso no significa que el autor deba vertir sus propias opiniones y análisis en el estudio de caso. Por el contrario, es importante para él y para el aprendizaje de los alumnos resistir la tentación de proyectar sus propias interpretaciones, gustos y reacciones emocionales en el material didáctico.

Aunque la receta para una entrevista exitosa es, sin duda, difícil de armar, convendría comenzar por sostener conversaciones preliminares con posibles sujetos de entrevista a fin de visualizar si pueden reconstruir y articular sus experiencias. La labor de escuchar al personaje, pensar en la próxima pregunta y tratar de extraer la esencia del diálogo sostenido se torna en algo sumamente complejo. Si la conversación no puede grabarse - cosa que a veces sucede - es útil tratar de anotar las palabras más memorables - aquéllas que más llamaron la atención, o incluso si la conversación puede ser grabada, puede ser útil tomar notas ya que esto obliga a poner más atención al diálogo a fin de captar las palabras y frases importantes del mismo.²⁶

En las primeras entrevistas pueden permitir al autor formarse una idea general del caso y su contexto: los protagonistas, la organización, el programa o política, los colaboradores y aquéllos personajes clave en los incidentes más importantes. Incluso se pueden elaborar notas impresionistas sobre la apariencia general del sujeto entrevistado que después sirvan de guía para recrear a los personajes de la historia, por supuesto, guardando los cuidados pertinentes.²⁷ Esto puede resultar difícil pero, en la tarea de escribir un caso con propósitos didácticos, son los estudiantes y no el autor del caso, los que deben formarse un juicio sobre los personajes del mismo. Una forma de evitar la tentación de emitir este tipo de juicios al escribir un caso, es pedir al entrevistado que se describa a sí mismo.²⁸

A lo largo de las entrevistas, los autores de casos buscan no sólo datos sino también temas que surgen a medida que se desarrolla la conversación. Así, el autor del caso debe escuchar atentamente para acomodar la siguiente pregunta, pero también para decidir cuál, de todos los posibles temas que surjan, explorará a continuación. Por ello es conveniente, para no dispersarse, tener una idea, aunque sea precaria, de cómo será el caso terminado.

En ocasiones, las diversas entrevistas realizadas generan datos de manera creciente pero sin reflejar temas claros o interesantes. En momentos como esos, el

26 Hansen, Abby J., *Op. Cit.*

27 No es lo mismo escribir "al Dr. Jaime Sánchez, treinta y ocho años, 1.80 metros, pelo negro, ojos cafés, le agradaba llegar a la oficina en pantalones de mezclilla y tenis" que decir "la forma casual de vestir de Jaime Sánchez limitaba sus esfuerzos por desarrollar una imagen profesional".

28 Por ejemplo, utilizando un nombre ficticio, se puede formular la siguiente pregunta al participante: "tomando en cuenta que la protagonista del caso, la Lic. Fernández, no es usted, pero tiene sus características esenciales, ¿me podría decir cómo es ella?, ¿de dónde es?, ¿cuáles son sus responsabilidades en esta dependencia?, ¿quiénes son sus colaboradores?" Véase Bennett, John B., *Op. Cit.*

redactor debe considerar que si el proceso de investigación no conduce a ningún lugar, quizá es tiempo de abandonar el proyecto, por lo menos como se había definido originalmente. Una sugerencia en este sentido consiste en seguir más de un camino al mismo tiempo, a fin de tener más alternativas en caso de que alguna no funcione.²⁹

Procesamiento de la información.

La etapa preliminar de la elaboración del caso es de la mayor utilidad para determinar si vale o no la pena continuar con el estudio. En ésta se revisa el proyecto repetidas veces a la luz de la información recopilada durante la fase de investigación a fin de determinar su probabilidad de éxito en el salón de clases.

En caso de una decisión afirmativa, el escritor procedería a una esquematización más amplia del caso, donde ya se incluiría mayor cantidad de detalle en las descripciones. Esto implica básicamente profundizar y reorganizar el esquema preliminar, así como estimar aproximadamente la longitud final del texto.

Otras consideraciones prácticas dominan la forma en que los datos se seleccionan, ordenan y presentan. Una gran cantidad de casos utilizados en escuelas de gobierno y negocios en los Estados Unidos están escritos para ajustarse a determinados formatos de clase. El más común de éstos contempla una clase de aproximadamente hora y media, donde la primera hora se dedica a una serie de comentarios introductorios que vinculan el tema del día con temas tratados anteriormente, así como a la revisión profunda de los problemas, acciones y situaciones que la historia de caso trae a la discusión.

En consecuencia, el estudio de caso relata una serie de situaciones problemáticas que conducen al personaje central a tomar una decisión que es crucial. Generalmente, este primer segmento constituye la parte A del caso, mientras que la parte B relata lo que el protagonista finalmente hizo y el impacto que tuvo su decisión. La secuela de algunos casos se extiende incluso a secciones posteriores. A menudo, las lecciones aprendidas por el protagonista o sus reflexiones finales son objeto de una última sección de todo el estudio de caso.

Por lo general, la parte A del caso comienza con un planteamiento general de la problemática y la(s) decisión(es) a tomar. Esta es una especie de introducción que tiene por objeto dar al estudiante un sentido inicial de dirección respecto a la totalidad del caso. Posteriormente, el caso abunda en antecedentes de la organización, el programa, los servicios y, si aplica, la estructura administrativa, entre otros elementos pertinentes. Esto da pie a la descripción de los antecedentes de los personajes centrales del caso y de cómo se involucraron en su problemática.

29 Yin, Robert K., *Op. Cit.*

A continuación, este tipo de caso procede a relatar los hechos más significativos de la situación a analizar. Aunque dicho relato sigue por lo general un orden lógico, éste depende necesariamente de la naturaleza de la problemática particular del caso. Por tal motivo, no existe un único método definido como aceptable. Por lo general, sin embargo, los casos presentan los hechos de manera cronológica a fin de presentar al lector un panorama completo del desarrollo del problema a resolver.

Como regla general, el grupo dedica la primera hora a identificar a los personajes principales de la historia, a explicar una serie de sucesos específicos, a especular sobre lo que ocurrió después de interrumpido el relato, y a definir los principales cursos de acción a seguir. La clave de la discusión en clase consiste en que todos los participantes del seminario logren involucrarse emocional e intelectualmente en el problema que plantea el caso. La parte A del caso proporciona a los lectores la información que necesitan para entender la naturaleza de la situación, lo que esta en juego para los personajes, y los retos que enfrentan.³⁰

El hecho de que este sea el formato más usual utilizado en las escuelas profesionales norteamericanas no significa que sea ni el mejor ni el único válido para presentar un estudio de caso. Por el contrario, los buenos casos vienen en muchos tamaños, formas y estilos. No hay un solo patrón para producir estudios de calibre profesional. Al resistir la estandarización, la escritura de este tipo de estudios de caso resulta ser más un arte que una ciencia.

Como redactor del caso, el profesor tiene como propósito elaborar un documento que no sólo involucre a los lectores, sino que también estimule la discusión sobre un determinado número de temas. Las sorpresas se pueden presentar, por supuesto, pero en general el profesor mantiene un cierto control sobre la forma en que los estudiantes responderán al documento ya que la discusión surge de los detalles particulares del caso.

Sugerencias sobre el estilo de redacción.

Los estudios de caso pueden tener una gran variedad de estilos. Algunos reproducen conversaciones entre el autor y los protagonistas, por ejemplo, o diálogos entre colegas. Otros son mini-historias redactadas en el estilo de narrador-observador con múltiples citas. Otras veces, se opta por un estilo de narración donde diversos personajes plantean sus perspectivas del problema. En otras, el autor prefiere mostrar sólo el punto de vista de una persona. Algunos casos describen los pensamientos y

³⁰ Un posible indicador del éxito de la parte A de un caso es el interés que los lectores del caso tengan en el destino del o los protagonistas. Si nadie manifiesta preocupación por esto, posiblemente el caso necesite ser redefinido o reescrito. Véase Bonoma, Thomas V., *Op. Cit.*

sentimientos de los participantes, otros aportan únicamente datos observables. Algunos tienen un tono clínico y antiséptico, otros son más emotivos y llenos de diálogos y descripciones de tal forma que las técnicas de ficción y drama utilizadas hagan a los lectores “vivir” el caso.

Algunos profesores prefieren los casos que apelan a los aspectos más personales del individuo pues consideran que la mezcla de habilidad analítica y emotividad genera un aprendizaje más productivo. Estos casos pueden resultar particularmente útiles en la enseñanza de algunos temas de gestión, ética o análisis político. Profesores de asignaturas como economía aplicada, contabilidad o finanzas prefieren casos donde predomine la evidencia cuantitativa. Por supuesto, la utilización de uno u otro estilo depende del tema central del caso, y de la forma en que los profesores, según su experiencia, obtienen una mejor y más activa respuesta de los estudiantes.

En cuanto a la longitud del caso, la naturaleza del método y su finalidad demandan al profesor realizar un esfuerzo por favorecer la brevedad.³¹ Particularmente en las primeras etapas del seminario, se ha observado que los casos cortos, de unas cuantas páginas, rompen más fácilmente las barreras a la participación y dan al profesor tiempo para introducir el o los temas relevantes y comenzar a desarrollar una relación de colaboración con el grupo. Más adelante, cuando los alumnos han adquirido más práctica en el análisis y preparación de los casos, textos más largos y ricos en información les dan margen para explorar y buscar conceptos y problemas con mayor profundidad.³²

Escribir concisamente es un verdadero reto, de ahí que los textos largos sean más frecuentes que los textos cortos bien redactados. Aunque no hay recetas en este sentido conviene al escritor del caso mantener conciencia de la tendencia a elaborar demasiado, a incluir más datos de los que son necesarios y a perderse en los detalles. Los revisores del caso seleccionados por el redactor son particularmente útiles en este sentido a fin de mantener la razón información/sustancia suficientemente balanceada. El proceso de traducir las ideas y notas del caso a un texto final coherente demanda sucesivas revisiones a fin de garantizar que la exposición del caso sea clara, atractiva, congruente y accesible. Por ello, como en cualquier labor de escritura, conviene pensar constantemente lo que los estudiantes verán, escucharán, y sentirán al leer el caso, ya que de esto depende su involucramiento en los pormenores del mismo. Es verdad que el autor de caso no puede controlar todas las reacciones del lector, pero sí puede decidir que detalles incluir, o que información o hechos resaltar, de tal forma que los conceptos esenciales del caso surjan en la discusión.

31 Algunos expertos han sugerido que una extensión de 8 a 15 cuartillas es lo más conveniente ya que, de haber más información, se corre el riesgo de impedir el proceso de toma de decisiones por parte de los estudiantes. Véase CEDO/DECASEM, *Op. Cit.*

32 Véanse Corey, Raymond E., *Op. Cit.*

Se ha mencionado la importancia de atraer al lector del caso a fin de que se involucre en la situación que este describe y tome una posición/decisión al respecto. Los especialistas estadounidenses en el método de casos sugieren que, para lograr esto, el texto debe no sólo despertar un interés intelectual en el estudiante, sino también emocional. Para ellos, la mejor forma de obtener este resultado consiste en recurrir, con gran frecuencia, a las técnicas de la ficción narrativa para presentar situaciones reales.³³

Para alguien no acostumbrado, estas técnicas pueden resultar extrañas en una primera instancia ya que, en muchos países, el lenguaje formal es una parte importante del proceso educativo. Es frecuente que estudiantes y profesores latinoamericanos tiendan a valorar más un texto entre más denso y rebuscado es su lenguaje. Sin embargo, también es cierto que el análisis y preparación del caso se facilita en la medida en que éste está escrito de forma más accesible.

A los profesores nacionales interesados en la redacción de estudios de caso corresponde encontrar un vínculo entre las tradiciones educativas y la necesidad de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Puesto que esta actividad es relativamente desconocida, sólo la práctica constante, la discusión entre colegas y la observación de las reacciones de los alumnos podrán marcar pautas a seguir en el futuro.

Nota técnica del profesor.

El objetivo de la nota técnica es permitir que los instructores que no participaron en la redacción de un caso determinado, pero desean utilizarlo en su curso puedan guiar la discusión respectiva con conocimiento, flexibilidad y confianza. Diversos practicantes han sugerido la conveniencia de escribir la nota antes de usar el caso por primera vez y revisarla posteriormente a fin de reflejar la perspectiva obtenida en el salón de clases.³⁴

La nota técnica del profesor detalla la información originalmente vertida en el esquema preliminar del caso relativa al valor y utilidad del mismo. Son esencialmente seis los elementos que debe contener la nota técnica del profesor.³⁵ En primer lugar, se incluye un esquema detallado del caso en cuestión, donde se señalen los puntos más relevantes de la historia así como los principales conceptos

33 Un ejemplo de lo anterior se muestra al expresar dos conceptos de maneras diferentes. Una de estas formas diría “orgullo y prejuicio” mientras que otra, para referirse a lo mismo diría “exagerada percepción de la situación personal y juicio sesgado de miembros de otras unidades sociales”.

34 Bennett, John B., *Op. Cit.*

35 Elaborado con base en Hansen, Abby J., “One Teacher’s Nightmare: Cases (A) and (B) and Teaching Note en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, *Op. Cit.*

que busca resaltar (problemas organizacionales, relaciones interpersonales, o formulación/implementación de política, por ejemplo). Además, se incorporan por lo general una serie de preguntas de estudio que tienen por objeto guiar, tanto al estudiante como al profesor, en la preparación del caso, así como un listado de la evidencia que es relevante a cada una de ellas. Dependiendo de cada caso, se deben presentar también los cálculos más útiles para entender las particularidades del caso, así como una mención de las cifras estratégicas para desmenuzar el problema y derivar una serie de conclusiones sobre el mismo.

La nota técnica contiene también una elaboración sobre la utilidad y el valor didácticos del caso, al hacer referencia a los cursos y asignaturas cuyo contenido podría beneficiarse del estudio, así como a los principales conceptos y relaciones que el estudiante podría aprender al analizarlo. Esta sección se acompaña por lo general de una estimación sobre la dificultad analítica, conceptual y de presentación del caso, con el fin de orientar al profesor en su labor de guía de la discusión.

Por supuesto, las notas técnicas pueden incluir muchos más elementos, lo cual debe quedar a juicio del profesor. Entre éstos, algunos que resultan de gran valor para quien usa un caso determinado por vez primera son las opiniones de quienes han utilizado el caso anteriormente en cuanto a, por ejemplo, los aspectos del caso que absorben la mayor parte de la discusión, las alternativas en las que comúnmente ponen más énfasis los estudiantes y los puntos generales de la discusión que resultaron de mayor interés. Sin embargo, en definitiva, se recomienda que la nota no incluya estrategias didácticas, a efecto de no sesgar el proceso de aprendizaje, así como información confidencial sobre la organización, su personal, o la forma en que solucionó los problemas del caso.

II Estudios de caso en el salón de clase: hacia una utilización efectiva

Anteriormente se comentó que la discusión activa es un elemento definitorio del método de casos. Esta sección busca reunir las opiniones y experiencias de diversos practicantes del método de casos con el objeto de apoyar a los profesores mexicanos interesados en la introducción de la discusión activa al salón de clases.

En este proceso, es crucial comprender el papel y las funciones que tanto alumnos como profesores deben desempeñar a fin de que la utilización del método de casos a través de la discusión activa tenga mayores probabilidades de éxito.

En términos generales, al profesor corresponden dos grandes tareas: a) introductor, asesor y consultor en torno al método de casos, y b) líder de la discusión, orientador y facilitador del aprendizaje. Al estudiante toca asumir una mayor responsabilidad respecto al contenido de la discusión de clase, lo que demanda la preparación detallada del caso en lo individual así como la participación activa, rigurosa y respetuosa en los debates que éste suscite.

La introducción al estudio de caso: una revisión general del papel del profesor como asesor.

El profesor que emplea el método de aprendizaje analizado en este ensayo juega un papel sumamente importante en la introducción de los estudiantes al mismo, sobre todo cuando no existe experiencia previa en la utilización de métodos activos de aprendizaje. Si este es el caso, la utilización de técnicas innovadoras puede generar gran incertidumbre, en particular cuando estas demandan al estudiante una mayor responsabilidad y participación. Por ello, es recomendable que, como primer paso, el profesor clarifique y precise la finalidad y las particularidades de la aplicación de la técnica de casos y de las actividades individuales y grupales de los alumnos. Al mismo tiempo y muy ligado al anterior, el instructor debe proporcionar los lineamientos y orientaciones previas para el desarrollo de los trabajos individuales y grupales.³⁶ Este último punto se abordará con mayor detalle posteriormente.

³⁶ Es importante señalar que estas labores, aunque importantes en cualquier caso, se dan por sentadas en gran parte de la literatura norteamericana respecto al método de casos. Sin embargo, la aún escasa experiencia latinoamericana en la materia ha revelado que es muy importante hacer explícitos estos compromisos a los estudiantes desde el principio, a fin de facilitar el desarrollo del método. Al respecto véase Tesoro, José Luis, *Pautas para la Utilización y Elaboración de Casos de Estudio para Actividades de Formación en Gerencia Pública*. Caracas, Venezuela: Red Iberoamericana de Instituciones de Formación e Investigación en Gerencia Pública (RIGEP), septiembre de 1992.

La relevancia de esta labor radica en atenuar los sentimientos de desconcierto y frustración por los que generalmente atraviesan los estudiantes que se inician en el método de discusión de casos. En un principio, puede existir una cierta confusión respecto a la utilidad y finalidad de éste, así como en torno a la manera en que debe analizarse y prepararse el estudio de caso. Este desconcierto se mezcla con la percepción de que la discusión carece de sentido y, por ende, no aporta a la formación del alumno.³⁷

Para contrarrestar estas situaciones se puede comenzar por explicar la naturaleza y posibilidades de la técnica, lo que se espera de los estudiantes durante el proceso, dar una breve reseña de las principales características de los casos a utilizar, el procedimiento que se va a seguir a través de la secuencia, el tiempo que se asignará a cada fase, el material documental que se puede consultar, el sentido y la finalidad de la aplicación del caso dentro del programa, así como el nivel aceptable de desempeño con relación a los objetivos del trabajo individual y grupal.³⁸

A lo largo de todo el curso pero especialmente en el comienzo, el profesor debe estar dispuesto a aclarar todas las dudas que surjan antes, durante y después de la ejecución de estas tareas. La labor de asesoría y consultoría nunca termina, aunque es posible que se reduzca conforme avanza el curso, una vez que los estudiantes se hayan familiarizado con el método y si han logrado compenetrarse con el y funcionar adecuadamente como grupo. Sin embargo, el profesor necesita observar de manera constante el desempeño del grupo, los esquemas de comunicación, el grado de participación y el ambiente general del mismo. Sólo así podrá definir con precisión el tipo de asesoría y consultoría que pueden ser más útiles y necesarias para los estudiantes y la dinámica del grupo en general.

Es importante señalar que para poder transmitir con claridad y precisión la naturaleza y finalidad del trabajo que deben desarrollar los estudiantes, así como

37 El desconcierto que experimentan los estudiantes se caracteriza por la búsqueda improvisada, simplista y errática de la mejor solución, por la tendencia a adoptar esquemas intuitivos prefabricados, y por el desconcierto resultante de percibir la existencia de ideas y posiciones que interfieren en dicha búsqueda. En esta fase se manifiesta una profusión de la subjetividad y de la improvisación, la expresión y discusión de impresiones, la manifestación de diferencias y divergencias personales, el énfasis en los detalles secundarios y la confusión semántica. La frustración se traduce en la búsqueda errática de un rumbo para analizar la situación, identificar los problemas y determinar las soluciones posibles. Se toma allí consciencia de que las discusiones van a la deriva, de que se pierde el tiempo en divagaciones y generalizaciones, de que no se ha logrado una adecuada comprensión de los objetivos centrales y de los problemas que plantea el caso. Al respecto véanse Frederick, Peter, "The Dreaded Discussion: Ten Ways to Start" en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, *Teaching and the Case Method*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1994; y Hertenstein, Julie H., "Patterns of Participation" en Christensen, C. Roland, David A. Garvin, y Ann Sweet, *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1991.

38 Hay destacar que, dependiendo del tipo de curso que haga uso del método de casos, el instructor sentirá la necesidad de utilizar un mayor o menor apoyo de literatura conceptual, con el fin de facilitar a los estudiantes la apreciación y argumentación de cada caso.

para aclarar en forma coherente, consistente y uniforme las dudas que eventualmente puedan plantear, el docente debe contar con un amplio conocimiento de las características de la técnica, del contenido de los casos y de lo que se espera de los alumnos durante el curso.

La dinámica de la clase: el profesor como líder de la discusión.

Otra de las funciones estratégicas del profesor bajo el método de discusión de casos consiste en orientar y estructurar la discusión, así como facilitar el aprendizaje de los estudiantes a lo largo del proceso.

Estas tareas demandan una preparación muy particular de parte de los instructores, así como tareas diferentes para los participantes de un seminario, las cuales han sido revisadas en secciones anteriores. Aunque el profesor de una breve introducción al estudio de caso respectivo, o plantee al inicio de la clase una serie de preguntas, no puede imponer una agenda de discusión, ya que ésta es básicamente responsabilidad de los estudiantes.

Su labor consiste pues, a grandes rasgos, en ayudar a los estudiantes a explorar completamente sus puntos de vista y a considerar los de los demás, tratando de cubrir una serie de temas relevantes a través de una discusión estructurada que permita derivar conclusiones de utilidad. En otras palabras, el profesor se constituye en líder de la discusión, a fin de coadyuvar en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

La forma que tomará una discusión en clase es difícilmente predecible ya que hay una gran cantidad de factores que escapan al control tanto del docente, como de los alumnos. Sin embargo, el profesor es una pieza clave para que la incertidumbre natural que la discusión genera pueda atenuarse. Para ello, se sugiere la consideración de cuatro factores clave de la discusión de casos, mismos que se describen a continuación.

La orientación hacia la toma de decisiones.

Uno de los objetivos principales de la discusión activa es determinar, desde varias perspectivas, lo que los estudiantes harían para resolver los problemas que plantea el caso. En última instancia es esta pregunta la que conduce al análisis y la reconciliación de evidencia dispersa, al movilizar ésta en una sola dirección: el plan de acción (decisión). Sin embargo, los estudiantes tienden a retrasar el momento de la toma de decisiones en busca de refinar sus argumentos o darles un mejor sustento a través de información adicional.

En este sentido, una de las tareas del profesor durante la discusión consiste en ayudar a los estudiantes a comprender que, aunque esta búsqueda es muy valiosa en algunos casos, el decisor en la vida real no tendrá nunca el tiempo ni la información para resolver todos los acertijos que una situación plantea.

La formación de juicios y la toma de decisiones en un marco de incertidumbre es parte esencial de la función pública. Por ello, es importante que el estudiante aprenda a trabajar analíticamente con la escasa información disponible, y a establecer sus prioridades.

Más aún, la ventaja de orillar a la elaboración de un plan de acción es abrir espacios para considerar distintas perspectivas, lo que permite al instructor abordar los elementos conceptuales que conforman el marco de análisis y debatir las diversas contingencias que permean dicho marco.

Acotamiento de temas para el análisis.

Si bien es cierto que un caso contiene diversas e interesantes posibilidades de análisis, también lo es que en el tiempo de que dispone la clase es factible abarcar solo unos cuantos temas. Estas limitantes obligan a seleccionar sólo aquel grupo de temas que tengan la mayor relevancia para el contexto del caso respectivo. La responsabilidad del instructor consiste en determinar dicha relevancia y preparar cada uno de los temas con anticipación al debate en clase.

Algunos expertos recomiendan seleccionar un máximo de cinco temas para la discusión.³⁹ La tarea del instructor consiste en determinar su relevancia para el contexto del caso y preparar cada uno con antelación. Esta preparación implica identificar la vinculación que existe entre las distintas áreas temáticas, así como todas las posibles formas de abordarlas.

La discusión en torno a cada tema debe darse a un nivel de detalle que es mejor cubierto por los alumnos en clase, sin embargo, es responsabilidad del profesor proporcionar los espacios para que este debate cubra adecuadamente las áreas importantes.

La decisión respecto a si la revisión de los temas debe seguir un formato secuencial o no depende en realidad de cada estudio de caso, y de la dinámica que se desarrolle durante su discusión. A veces resulta muy útil cubrir los temas de manera secuencial, en cuyo caso es el profesor quien debe marcar la pauta a seguir. En otras ocasiones, la secuencia de los temas es menos determinante que el debate sobre los mismos. En cualquier caso, lo realmente importante para la discusión - y el proceso

³⁹ Véase por ejemplo, Rangan, V. Kasturi, *Coreographing a Case Class*. Harvard Business School Case No. 9-595-074. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, agosto de 1995; y "The Case Discussion Leader in Action: Operational Challenges and Opportunities" en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, *Op. Cit.*

de aprendizaje - es que la transición de un tema a otro preceda a un espacio donde el profesor retome los principales argumentos expuestos por los alumnos en torno a cada uno. La siguiente sección revisa esto con más detalle.

La estructura de la discusión.

Uno de los aspectos que más preocupación generan en torno al método de casos es la dispersión y ambigüedad en la discusión de clase. Por ello, el cuidado de la estructura de la misma es uno de los factores que más atención demandan al profesor. La revisión de la estructura de la discusión considera dos vertientes. La primera se refiere al tiempo que debe ser asignado a cada uno de los temas de discusión, así como a la forma en que deben presentarse las transiciones de un tema a otro. La segunda consiste en los recursos verbales y visuales que son utilizados durante el debate .

Para contribuir al orden de la discusión, es conveniente que el profesor clarifique y resuma los resultados principales del debate sobre un tópico antes de avanzar a otro. En muchas ocasiones no será posible alcanzar consensos claros sobre diversas temáticas. Esto, en sí mismo, no es un problema. Basta con que el profesor resalte los argumentos más importantes antes de pasar al siguiente punto para que se cumpla el propósito.

A fin de evitar confusiones, es importante indicar con claridad la transición al siguiente tema, tarea que se logra mejor cuando la discusión da la pauta para ello, es decir, cuando los comentarios de los estudiantes pueden ser utilizados como vehículo de la transición. En otras ocasiones el manejo adecuado del tiempo de clase obligarán al instructor a ser más explícito en cuanto a los cambios en la temática.

Los recursos visuales son de gran ayuda para estructurar la discusión ya que permiten ilustrar el desarrollo de los temas y la vinculación que existe entre ellos. No obstante, son pocos los instructores que poseen la habilidad para capturar los argumentos clave del debate y reproducirlos de forma clara y legible. Por nimio que parezca, es importante para profesores y alumnos que aquéllos pongan atención a la manera en que utilizan los recursos visuales de tal forma que puedan dar una estructura comprensible a la discusión de clase.

Por supuesto, no es necesario ni conveniente capturar todos los comentarios de todos los estudiantes para dar estructura a la discusión. En primer lugar por que conduce a una gran pérdida de tiempo. En segundo, porque los objetivos del aprendizaje sólo se alcanzan en la medida en que el proceso de análisis conduce a evitar la permanencia de hipótesis estériles, posiciones simplistas o lugares comunes, de manera que la discusión se encamine hacia la consecución de los objetivos previstos.

Es pues responsabilidad del profesor fomentar estos procesos a través de la indagación, el comentario y los intercambios de opinión que enfatizen aquellos aspectos que puedan servir al aprendizaje.

Para ello, el instructor debe ser capaz de escuchar y discernir.⁴⁰ Sólo de esta manera se podrán obtener los encabezados temáticos y los esquemas sustantivos que estructuren la discusión de clase hacia la construcción de consensos esenciales o la argumentación de los méritos y fallas de cada posición.

La recapitulación.

Es útil recordar que en un esfuerzo de aprendizaje inductivo el profesor no tiene como finalidad “enseñar el caso”. El estudio de caso es más bien un medio para estimular la creatividad y el entendimiento. Por tal motivo, es importante dedicar un espacio del tiempo de clase, de preferencia posterior a la discusión, a tratar de concretizar este objetivo último. A este espacio se le conoce como recapitulación.

No existe, por supuesto, un formato único para esta etapa. Por lo general, suele iniciarse con un resumen del contenido de las propuestas presentadas durante la clase y la posterior integración de las distintas contribuciones, de tal forma que se puedan extraer conclusiones generales del estudio realizado.

Aunque el análisis del profesor es un elemento importante de dicho resumen, no debe convertirse en componente exclusivo. La conclusión es una oportunidad para reflexionar sobre los temas que fueron desarrollados en clase, poniendo especial énfasis en los argumentos expuestos y su vinculación, así como en las alternativas posibles y las decisiones derivadas de los distintos análisis. En este proceso, el profesor destaca y comenta los enfoques, aspectos, soluciones y fundamentos que resultan comunes, así como aquéllos que difieren substancialmente, para después integrar las soluciones propuestas y presentar - con una visión de conjunto - los comentarios y las conclusiones generales del estudio de caso.

En este punto, el papel del docente es fundamental para que los estudiantes perciban que sus propuestas han merecido la debida atención, que comprendan que no siempre existe una solución ideal frente a las situaciones que se plantean en la administración pública, y que las distintas soluciones presentan cualidades y desventajas.

Para complementar lo anterior, algunos profesores suelen comentar el curso de acción que siguieron los protagonistas del caso en la realidad y las razones que motivaron tal selección. Esto puede ser útil para mostrar que la manera en que finalmente se resolvió el problema no era la mejor o la única bajo las circunstancias

40 Leonard, Herman B., “With Open Ears: Listening and the Art of Discussion Leading” en Christensen, C. Roland, David A. Garvin y Ann Sweet, *Op. Cit.*

definidas, pero también que las decisiones que se toman en la realidad, aunque a veces puedan diferir de las mejores desde el punto de vista teórico o técnico, deben tener en cuenta variables sociales, políticas, económicas y culturales que caracterizan al contexto decisorio en la administración pública.

Lo que fundamentalmente interesa transmitir a los estudiantes en esta etapa es la idea vívida de que la selección de cursos de acción frente a un problema debería realizarse una vez que se han analizado y evaluado sistemáticamente las distintas opciones accesibles.

Posteriormente, y atendiendo a la formación de un marco de análisis, puede ser útil comparar y contrastar los casos que antecedieron a la discusión de un día particular, si resulta pertinente, con el fin de identificar elementos relevantes de naturaleza común para ilustrar un concepto. Si esto no es factible, se puede recurrir a fuentes bibliográficas distintas a efecto de relacionar el caso con otras ideas. Otra técnica consiste en hacer referencia a otros estudios de caso con propósitos comparativos. También puede resultar interesante cambiar los parámetros del caso y tratar de plantear qué sucedería bajo diversas circunstancias. Estos ejercicios someten el marco de análisis que ha sido desarrollado por los estudiantes a pruebas de validez y credibilidad, contribuyendo a su formación académica y profesional.

Por último es útil finalizar la sesión con una evaluación conjunta del desempeño del grupo durante la discusión, a través de los comentarios y reflexiones de los propios estudiantes sobre la experiencia vivida, los aciertos y errores, los resultados alcanzados y los problemas grupales que debieron enfrentarse y resolverse. El profesor puede aportar, por su parte, algunas opiniones y recomendaciones derivadas de su observación directa de la dinámica de los grupos.

Sugerencias adicionales.

La idea central de este segmento es revisar algunos factores adicionales que contribuyen a la mejor preparación y conducción de una discusión activa de estudios de caso. En primer lugar, es necesario recalcar la importancia de considerar diversos análisis o planes de acción - en tanto estén bien cimentados y argumentados - aunque al final no resulten cruciales. La razón es que la diversidad y contraste de puntos de vista posibilitan el surgimiento de un argumento central, además de que estimulan la creatividad. Cuando el profesor no sigue esta táctica, el interés y la participación en clase tienden a decrecer.

Para generar esta diversidad, se sugiere a los profesores plantear, tanto de manera general como a estudiantes específicos (cuando se tenga un mayor conocimiento de cada uno), una serie de preguntas de clarificación, duda o desacuerdo, con el fin de motivar la participación y/o promover un análisis más profundo de los hechos. Esto es particularmente importante en un contexto como el

de México, donde los estudiantes no están acostumbrados a participar activamente en las clases. Una vez logrado este objetivo, las semejanzas y diferencias de opinión deben ser ventiladas y reconciliadas por los estudiantes mismos, a menos que el debate alcance un *impasse* o adquiera un corte más agresivo. En estos casos se justificaría la intervención del instructor para dar un nuevo giro a la discusión, o suavizar posiciones encontradas.⁴¹

Por otra parte, para ningún profesor es evidente el balance que debe existir entre el análisis de la problemática del caso y el debate en torno a distintos cursos de acción, o en qué secuencia deben darse ambos procesos, ya que la respuesta depende de cada caso. A menudo será posible discutir planes de acción sin debatir antes los aspectos analíticos necesariamente. Pero en otras ocasiones, los instructores deberán incentivar explícitamente la reflexión y el análisis, aunque no alcancen a discutirse las diversas decisiones. Así pues, no hay un solo balance o una sola secuencia que garanticen la efectividad de una discusión de clase; lo importante es que ambos aspectos estén presentes en el debate según lo requieran las particularidades conceptuales y descriptivas de cada caso.

La enseñanza a través de estudios de caso requiere un tipo de preparación dual por parte del profesor. Por un lado, es necesario analizar el caso a fin de comprender los problemas y argumentos que de él se derivan. Por otro, habrá que identificar los temas importantes, los flujos, las secuencias y la estructura. Es difícil estimar el tiempo que tomará preparar completamente bien un caso, pero una regla general indicaría que requieren de cinco a seis horas para análisis y preparación del proceso de discusión. El trabajo, por supuesto, no termina ahí. La sesión de clase demandará del profesor agilidad, atención y habilidad para manejar diversos tipos de información de manera constante y poderse mantener al frente de la discusión.⁴²

El papel del estudiante: guía para la preparación del caso y la discusión en clase.

El análisis de casos requiere de una mayor preparación y trabajo por parte del estudiante, particularmente si éstos se utilizan como base para una discusión de

41 Para mayor detalle véanse McCormick, Don y Michael Kahn, "Barn Raising: Collaborative Group Process in Seminars" y Napell, Sondra M., "Six Common Non-Facilitating Teaching Behaviors" en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, *Op. Cit.*

42 El profesor necesita percibir y procesar de manera constante los argumentos de los alumnos, así como el contexto en que éstos se presentan y el sentir general del grupo frente al tema que se discute. El conocimiento de los antecedentes y personalidades de cada estudiante, pero sobre todo, la facilidad para recordarlo durante la sesión de clase es una habilidad de gran utilidad. Además, el profesor debe tener la capacidad de dirigir la estructura y orientación de la discusión al mismo tiempo. Al respecto consúltese Christensen, C. Roland, "The Discussion Teacher in Action: Questioning, Listening and Response" en Christensen, C. Roland, David A. Garvin y Ann Sweet, *Op. Cit.*

clase. Para que un estudiante saque el máximo provecho a un estudio de caso, y para que la discusión de clase sea fructífera, es necesario involucrarse plenamente en la problemática en cuestión, formular una posición y/o una estrategia respecto a ésta, y participar activamente en el debate que suscite.

Una gran cantidad de estudiantes encuentran que este proceso es intelectualmente interesante, confuso y frustrante al mismo tiempo. Esto se debe a que, sin excepción, en todas las discusiones de casos, personas igualmente razonables están en desacuerdo respecto al curso de acción más apropiado, ya sea porque distintos principios y consideraciones están en conflicto, o porque la evidencia disponible no permite sacar conclusiones definitivas. Para justificar y mitigar un poco los conflictos que esto puede provocar en los estudiantes, el profesor debe introducir apropiadamente a los estudiantes en la racionalidad y alcances del método de casos, así como equiparlos con una serie de lineamientos generales que les auxilien en su preparación y en la participación en clase.

Es importante que el alumno comprenda que el método de casos asume al estudiante como el actor central de la clase, ya que es éste el que discutirá los pormenores de la situación que el caso describe, y defenderá sus puntos de vista frente a sus compañeros. Existe una correlación directa y positiva entre el provecho que se obtiene de una discusión en clase y el esfuerzo que realicen los alumnos en la preparación del caso. Los estudiantes no familiarizados con este método se sienten al principio abrumados frente a la perspectiva de preparar un estudio de caso. La tarea puede antojarse difícil dado que las problemáticas están definidas por una gran cantidad de variables, y los hechos que se describen son a menudo poco claros. Por ello, la preparación de un caso implica poner en práctica habilidades diferentes a las que tradicionalmente se utilizan.

No obstante, el alumno debe sentir que, con un poco de atención y práctica, la tarea se puede volver no sólo manejable sino interesante también. Las sugerencias que a continuación se enumeran constituyen una guía básica de introducción al método de casos para los estudiantes que el profesor puede distribuir o exponer en clase al principio del curso como parte de sus tareas de asesoría y consultoría para facilitar el aprendizaje a través de este método.

La lectura del caso.

Posiblemente el error más común de los estudiantes sea pensar que un caso se puede preparar adecuadamente leyéndolo una sola vez y pensando un poco al respecto. Muchos casos requieren por lo menos de dos lecturas, y a veces más, antes de que se pueda entender la problemática que describen y definir una posición o estrategia bien razonada y fundamentada. La primera lectura es importante, por lo general, para que el estudiante se familiarice con los aspectos básicos del caso. Para auxiliar en esta

tarea, los profesores pueden diseñar preguntas de estudio que sirvan para enfocar la atención en situaciones o temas específicos. Es conveniente entonces que el estudiante lea cuidadosamente y asimile estas preguntas antes de dar lectura al caso.

Sin embargo, incluso cuando se les proporcionan preguntas de estudio, los alumnos necesitan desarrollar una lista de las preguntas esenciales a tener en mente durante la primera lectura del caso. Esto es útil incluso para aquellos profesores que, no habiendo escrito el caso, desean utilizarlo en su clase. Las preguntas básicas son las siguientes⁴³:

- a. ¿Quién es el decisor en este caso y qué decisiones específicas tiene que tomar?
- b. ¿Cuáles son los objetivos del decisor?
- c. ¿Quiénes son los otros actores importantes en el caso y cuáles son sus objetivos?
- d. ¿Cuáles son los aspectos clave que se disputan en el caso? ¿Cómo se incorporan a la discusión?
- e. ¿Cuál es el ambiente en el que el decisor opera y cuáles son las oportunidades y los límites que enfrenta en dicho ambiente? Por ejemplo, ¿cuál es el producto o servicio que produce?, ¿cuál es el mercado relevante?, ¿quiénes son los competidores o los reguladores?, ¿enfrenta el decisor restricciones de tiempo, fondos, autoridad y/o capacidad institucional, y otros recursos?
- f. ¿cuáles son las posibles alternativas para el decisor?
- g. ¿cuáles son las consecuencias probables de cada alternativa?, ¿qué tipo de supuestos o argumentos respecto a la naturaleza del problema o del ambiente debe uno considerar para que cada alternativa sea razonable o tenga probabilidad de éxito?, ¿qué tan factibles son tales supuestos o argumentos?, ¿cómo podrían reaccionar otros actores?

Después de la primera lectura, conviene intentar visualizar una alternativa factible - si se pueden formular más, cuanto mejor. Es importante leer el caso cuantas veces sea necesario de tal forma que se encuentre evidencia para apoyar o eliminar diversas alternativas, profundizar el entendimiento del problema, y poner a prueba los juicios formulados hasta que el alumno se sienta cómodo con la posición que ha decidido favorecer.

Por encima de todo, es necesario que el estudiante trate de involucrarse en el caso a medida que lee y piensa en él. El alumno debe tomar el problema como si fuera suyo: ¿qué haría si tuviera que decidir sobre esto?, ¿qué necesito saber para tomar una decisión?, ¿cuáles serían las consecuencias de una equivocación?

43 Bonoma, Thomas V., *Learning With Cases*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1989; y Gómez-Ibáñez, José y Joseph Kalt, *Learning by the Case Method*. John F. Kennedy School of Government Case No. N15-1136.0. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

El manejo de la evidencia.

Uno de los problemas más difíciles en la preparación de un caso consiste en dar sentido a la información y datos que se incluyen en éste. Usualmente, los casos proporcionan una cantidad considerable de información sobre los antecedentes de la organización y su entorno, cuya relevancia para la decisión que se debe tomar varía, a veces substancialmente. En otras ocasiones, los casos describen problemas entre actores que sostienen posiciones distintas respecto a un asunto en particular. Cualquiera que sea la situación, la preparación del caso al igual que la función pública real, requiere decidir que información es importante, así como evaluar la evidencia que entra en conflicto.

Una de las razones esenciales que justifican la lectura repetida de los casos es evitar que la cantidad de información disponible abrume y paralice a los alumnos. Es difícil identificar y evaluar la evidencia clave en una primera lectura. Una vez que el alumno se ha familiarizado con los aspectos esenciales del caso y ha formulado unas cuantas hipótesis respecto a la naturaleza del problema y las alternativas más factibles, necesita identificar la evidencia que apoye (o contradiga) tales hipótesis y alternativas, lo cual propiciará lecturas sucesivas.

A veces conviene mantener un cierto escepticismo frente a la información presentada en el caso o a la interpretación que los distintos actores hacen de ella (¿la evidencia que un actor proporciona realmente apoya su argumento de forma convincente, o los datos se pueden interpretar de varias maneras?). Por supuesto, no habrá tiempo suficiente para cuestionar toda la evidencia. Sin embargo, si alguna parte es crítica para la toma de decisiones, habrá que analizar sus implicaciones y su capacidad explicativa a la luz del caso.

A menudo es útil usar cifras y hacer algunos cálculos para desarrollar y sustentar argumentos, ya que éstos pueden ayudar a determinar si un problema en particular es importante o no. En la vida real los gerentes públicos se ven obligados a revisar una gran cantidad de información cuantitativa sin necesariamente encontrar lo que necesitan. Al igual que otras formas de evidencia, los números son poderosos aliados pero también pueden paralizar - o sesgar - el análisis si su importancia es exagerada. Para ello, es importante formular primero las hipótesis de trabajo antes de iniciar una búsqueda exhaustiva de cifras o elaborar aproximaciones con la información disponible, a fin de evitar la dispersión y la confusión en los cálculos.⁴⁴

44 Algunos autores han desarrollado una serie de reglas simples que pueden ayudar a los estudiantes en el manejo de la evidencia cuantitativa, entre las que destacan las siguientes: a) antes de empezar un cálculo, preguntarse para qué sirve; b) descomponer los cálculos complejos en distintas partes e ir anotando su desarrollo; c) dar seguimiento a las unidades de medida que se utilizan a cada paso (p.e. 5 centavos por kilowatt-hora*1000 kilowatt-horas por mes = 5000 centavos por mes); d) después de cada cálculo, preguntarse lo que significa el resultado antes de proseguir; e) si sorprende el resultado obtenido, verificar los cálculos y tratar de estimar el número a partir de otras fuentes; y f)

Grupos de discusión informal y participación en clase.

Además de la adecuada preparación individual, es conveniente que el profesor recomiende a los alumnos reunirse con un grupo de colegas para discutir el caso antes de la clase. Una discusión informal puede darles la oportunidad de probar sus ideas con otros y reflexionar sobre las perspectivas de los demás respecto al mismo problema. Como ya se ha mencionado repetidamente, el propósito de la discusión de casos es desarrollar y probar las ideas individuales que se presentan en clase de tal forma que el grupo alcance un mejor entendimiento de los asuntos que en éstos se presentan. La calidad de la discusión en clase dependerá en buena medida del cuidado y profundidad con que los estudiantes preparen el caso y participen en la discusión.

Sería deseable que los estudiantes percibieran a la clase como un grupo de colegas a los que se les han pedido que trabajen juntos para resolver un complejo problema. Para ello es importante desarrollar la voluntad para exponer y defender ideas, así como para dar una breve explicación de los razonamientos que las sustentan. La clase progresará satisfactoriamente sólo si los estudiantes se preparan para compartir sus diversas perspectivas. Las mejores ideas son de poca utilidad si éstas no se elaboran con cuidado y se apoyan persuasivamente.

De igual importancia es la disposición para escuchar a los compañeros de clase y mantener una mente abierta a posiciones y argumentos diferentes. En la discusión de clase algunos estudiantes pueden expresar puntos de vista en los que otros no habían pensado, por lo que los alumnos deben estar preparados para cambiar de opinión e incorporar estas ideas cuando las encuentren convincentes. De igual manera, el estudiante debe aprender a identificar el momento adecuado para contribuir al debate. En este sentido, el desarrollo de la habilidad para escuchar y discernir es crucial.

El alumno debe asegurarse de que sus comentarios enriquezcan los de sus compañeros. Si desea abordar un tema totalmente distinto al que se está discutiendo, es preferible esperar hasta que la clase haya agotado el tema respectivo, o bien, explicar el vínculo que existe entre el tópico discutido y aquél que el alumno considera que debe ser considerado a continuación.

Como corolario, hay que recordar que es importante transmitir a los estudiantes la confianza que necesitan para controlar sus miedos a enfrentar retos o a equivocarse. En ocasiones, los estudiantes terminan una discusión de clase

si se utilizan aproximaciones en ausencia de las cifras precisas hacerlo con sumo cuidado. Véase, por ejemplo, Greenwald, Bruce, "Teaching Technical Material" en Christensen, C. Roland, David A. Garvin y Ann Sweet, Eds., Op. Cit.; y Maister, David A., *How to Avoid Getting Lost in the Numbers*. Harvard Business School Case No. 682-010. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1981.

desalentados porque no habían considerado muchos de los argumentos que se presentaron.

El profesor puede ayudar recordándoles que no valdría la pena discutir estos casos si fueran tan simples y llanos como para entenderse completamente en lo individual, sin la ayuda de sus compañeros. Con frecuencia los grupos aprenden más cuando algún estudiante se atreve a defender un argumento que, si se inspecciona con cuidado, tiene serias debilidades.

Así pues, sería ideal que los estudiantes visualizaran el salón de clases como un lugar donde pueden probar sus ideas y aprender de los demás. Este ambiente favorable es, como se vio anteriormente, una de las principales responsabilidades del profesor como líder de la discusión y facilitador del aprendizaje.

III. Consideraciones finales

Como se mencionó en la introducción, este trabajo tenía por objetivo constituirse en un manual introductorio para aquéllos docentes interesados en incorporar el método de casos a la enseñanza de administración pública. La falta nacional de experiencia en el uso de esta técnica seguramente propiciará que surjan una serie de dudas y cuestionamientos de todo tipo.

Es importante señalar de nueva cuenta que el valor del método de casos radica en su capacidad para complementar, no sustituir, otras formas de enseñanza también necesarias para la formación de administradores públicos. Así pues, es importante que cada programa e institución analice y decida, en función de sus objetivos particulares, cuál es el mejor uso que puede darle al método.

Algo similar sucede con las diversas variantes de estudio de caso. El tipo que aquí se describe contribuye a la formación de analistas, pero fundamentalmente, tomadores de decisiones; profesionales que se desenvuelven en contextos organizacionales muy complejos y deben resolver problemas de magnitud similar. Este tipo de casos supone que su audiencia ha recibido - o recibirá de manera simultánea - suficiente entrenamiento teórico-conceptual como para proceder a su análisis. Cuando este supuesto no se sostenga, la institución o programa que use el método deberá decidir sobre el tipo de caso más apropiado a sus condiciones, lo que incluso podrá conducir al diseño de variantes innovadoras del tipo de caso aquí estudiado.

Así pues, los lineamientos aquí abordados para la elaboración de estudios de caso no deben percibirse como rígidos, sino como una guía general que ayude al docente o investigador a explotar de manera interesante, para ellos y sus alumnos, una serie de experiencias de la vida real. Sólo debe recordarse que el objetivo final de estas herramientas es entrenar a sus usuarios en el análisis y comprensión de los problemas de la administración pública, a fin de facilitar el proceso de toma de decisiones.

Finalmente es necesario señalar que el uso más apropiado y efectivo del método de casos sólo se alcanza con la constante práctica, tanto en elaboración y revisión de éstos, como en su utilización por una mayor cantidad de docentes. Dicha práctica podría ser más fructífera si estuviera acompañada de una serie de mecanismos, diseñados por cada institución y/o programa de acuerdo a sus necesidades, que faciliten la comunicación e intercambio de experiencias entre los profesores que sigan la técnica, así como la evaluación del desempeño de todos sus componentes.

Bibliografía

- Abad Arango, Darío, *El método de casos: enfoque pedagógico activo, participativo e innovador*. Bogotá, Colombia: Interconed, 1991.
- Althusser, Alan A., "Foreword" en Barzelay, Michael, *Breaking Through Bureaucracy: A New Vision for Managing in Government*. Berkeley, CA: University of California Press, 1992.
- Ashford, D., *History and Context in Comparative Public Policy*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1992.
- Astiv, Alexander W. y Alvin M. White, Eds., *Teaching as Though Students Mattered: New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1985.
- Bardach, Eugene, "From Practitioner Wisdom to Scholarly Knowledge and Back Again" en *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 7, núm. 1, otoño de 1987.
- Barenstein, J., *Los administradores en el sector público mexicano*. Ensayos CIDE. México, D. F.: CIDE, 1981.
- Barzun, J., y H. Graff, *The Modern Researcher*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- Becker, Howard S., "Social Observation and Social Case Studies" en Sills, D. L., Ed., *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York, N.Y.: Macmillan and Free Press, Vol. 11, 1968.
- Behn, Robert D., "Case Analysis Research and Managerial Effectiveness: Learning How to Lead Organizations Up Sand Dunes" en Bozeman, Barry, *Public Management: The State of the Art*. New York, N.Y.: Jossey-Bass Publishers, 1993.
- _____, "Public Management: Should It Strive to be Art, Science or Engineering?" en *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 6, núm. 1, 1996.
- _____, "The Nature of Knowledge about Public Management: Lessons for Research and Teaching from our Knowledge about Chess and Warfare" en *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 7, núm. 1, otoño de 1987.
- Bonoma, Thomas V., *Learning With Cases*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1989.
- Cabrero Mendoza, Enrique, *Del Adminsitrador al Gerente Público*. México, D. F.: Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), 1995.
- Cohen, David K., "Teaching Practice: Plus ça Change" en Jackson, Phillip W., Ed., *Contributing to Educational Change: Perspectives on Research and Practice*. Berkeley, CA: McCutchan, 1989.
- Corey, Raymond E., *The Use of Cases in Management Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.
- Christensen, C. Roland, "Premises and Practices of Discussion Teaching" en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, Eds., *Teaching and the Case Method*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1987.
- _____, "The Discussion Teacher in Action: Questioning, Listening and Response" en Christensen, C. Roland, David A. Garvin y Ann Sweet, Eds., *Education for*

- Judgement. The Artistry of Discussion Leadership.* Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1991.
- Dewey, John, *Sources of a Science of Education.* New York, NY: Liveright, 1929.
- _____, "Thinking of Education" en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, *Teaching and the Case Method.* Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1987.
- Eckstein, H., "Case Study and Theory in Political Science" en Greenstein, F. y N. Polsby, Eds., *Handbook of Political Science.* New York, N.Y.: Addison-Wesley, 1975.
- Feagin, Joe R., Anthony M. Orum y Gideon Sjoberg, *A Case for the Case Study.* Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1991.
- Ferris, J. y R. Stallings, "Public Administration Research: Work in PAR, 1940-1984" en *Public Administration Review*, Vol. II, núm. 4, 1988.
- Frederick, Peter, "The Dreaded Discussion: Ten Ways to Start" en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, *Teaching and the Case Method.* Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1987.
- Garvin, David A., "Barriers and Gateways to Learning" en Christensen, C. Roland, David A. Garvin y Ann Sweet, Eds., *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership.* Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1991.
- Gómez-Ibáñez, José y Joseph Kalt, *Learning by the Case Method.* John F. Kennedy School of Government Case No. N15-1136.0. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- Goodenough, Daniel A., "Changing Ground: A Medical School Lecturer Turns to Discussion Teaching" en Christensen, C. Roland, David A. Garvin y Ann Sweet, Eds., *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership.* Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1991.
- Gragg, Charles Y., "Teachers Must Also Learn" en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, Eds., *Teaching and the Case Method.* Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1987.
- Greenwald, Bruce, "Teaching Technical Material" en Christensen, C. Roland, David A. Garvin y Ann Sweet, Eds., *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership.* Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1991.
- Guerrero, Omar, *La formación profesional de administradores públicos en México.* México, D. F.: INAP, CLAD, UAM, 1995.
- Hansen, Abby J., "Next Steps: Writing Cases for Your Own Teaching Seminars" en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, *Teaching and the Case Method.* Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1987.
- Hertenstein, Julie H., "Patterns of Participation" en Christensen, C. Roland, David A. Garvin y Ann Sweet, Eds., *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership.* Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1991.
- Hildebidle, John, "Having It by Heart: Some Reflections on Knowing Too Much" en Christensen, C. Roland, David A. Garvin y Ann Sweet, Eds., *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership.* Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1991.
- Hilgard, Ernest R. y Gordon H. Bower, *Theories of Learning.* New York, NY: Appleton-Century Crofts, 1966.

- Hummel, Ralph, "Stories Managers Tell: Why They Are as Valid as Science" en *Public Administration Review*, Vol. 51, núm. 1, enero-febrero de 1991.
- Kilksberg, B., *Universidad, formación de administradores y sector público en América Latina*. México, D. F.: FCE, INAP, CLAD, 1983.
- Leonard, Herman B., "With Open Ears: Listening and the Art of Discussion Leading" en Christensen, C. Roland, David A. Garvin y Ann Sweet, Eds., *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1991.
- Lynn, Laurence, "Public Management Research: The Triumph of Art over Science" en *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 13, núm. 2, 1994.
- Maister, David A., *How to Avoid Getting Lost in the Numbers*. Harvard Business School Case No. 682-010. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1981.
- McCormick, Don y Michael Kahn, "Barn Raising: Collaborative Group Process in Seminars" en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, *Teaching and the Case Method*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1987.
- Mitchell, J. Clyde, "Case and Situation Analysis" en *The Sociological Review*, núm. 31, 1983.
- Napell, Sondra M., "Six Common Non-Facilitating Teaching Behaviors" en Barnes, Louis B., C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, *Teaching and the Case Method*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 1987.
- Ostrom, Vincent, *The Intellectual Crisis in American Public Administration*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 1989.
- Platt, Jennifer, "What can case studies do?" en *Studies in Qualitative Methodology*, núm. 1, 1988.
- Rangan, V. Kasturi, *Coreographing a Case Class*. Harvard Business School Case No. 9-595-074. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, agosto de 1995.
- Rippey, Robert, *The Evaluation of Teaching in Medical Schools*. New York, NY: Springer, 1981.
- Stoecker, Randy, "Evaluating and Rethinking the Case Study" en *Journal of Sociology*, Vol. 39, núm. 1, 1991.
- Tesoro, José Luis, *Pautas para la Utilización y Elaboración de Casos de Estudio para Actividades de Formación en Gerencia Pública*. Caracas, Venezuela: Red Iberoamericana de Instituciones de Formación e Investigación en Gerencia Pública (RIGEP), septiembre de 1992.
- Yin, Robert K., *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1991.
- _____, "The Case Study Crisis: Some Answers" en *Administrative Science Quarterly*, núm. 26, 1981.