1

Transformando el aprendizaje con el Método del Caso

Centro Internacional de Casos
Tecnológico de Monterrey
Campus Guadalajara

TECNOLÓGICO DE MONTERREY.

Dr. Jorge Alfonso González González

Dr. Jorge Alfonso González González

Transformando el aprendizaje con el Método del Caso

TECNOLÓGICO
DE MONTERREY®

Centro Internacional de Casos
Tecnológico de Monterrey
Campus Guadalajara

Dr. Jorge Alfonso González González
Autor

Coatlicue Xochitl Regalado Arenas
Martha Elena Moreno Barbosa
Rosa Raquel Soto Sicairos
Revisión

TECNOLÓGICO
DE MONTERREY®

Editorial: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Ave. Eugenio Garza Sada 2501 Sur Col. Tecnológico C.P. 64849 | Monterrey, Nuevo León México.

Transformando el aprendizaje con el Método del Caso

ISBN Obra Independiente: 978-607-501-498-2

Primera edición. Diciembre de 2017

D.R.© Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. 2017

ISBN: 978-607-501-498-2

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio sin previo y expreso consentimiento por escrito del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Índice

Acerca del autor

Prólogo

I. Introducción
- El Tecnológico de Monterrey frente al Siglo XXI
- El rediseño de cursos
- Un fenómeno internacional

II. El Método del Caso
- ¿Por qué usar casos?
- ¿Qué implicaciones tiene para profesores e instituciones?
- El Método del Caso en el Tecnológico de Monterrey
- Hacia un modelo propio
- El Centro Internacional de Casos

III. El caso
- Estructura de un caso
- Los objetivos de un caso:
  - Dimensión analítica, conceptual y de presentación.
- Tipos de casos
- El caso en el postgrado y en la licenciatura
- Visitantes

IV. El Método del Caso en el salón de clases
- Conocimiento del grupo
- Selección del caso
- ¿Cuántos casos usar?
- Inducción a los alumnos
- Clima de una clase usando casos
- Programación de un curso
- Reportes escritos
- Compromiso departamental

V. El rol del profesor
El convenio profesor - alumno
Habilidades básicas:
Preguntar, escuchar y responder
Conducción del proceso de discusión
La pregunta detonante
Manejo de las transiciones
Manejo del tiempo
Manejo del pizarrón
Proceso
Preparación del profesor
El plan de la clase
Involucrar activamente a los alumnos
La enseñanza de habilidades y valores
Cierre y/o conclusión

VI. El rol del alumno
La preparación individual
El grupo pequeño
La sesión plenaria
Presentaciones y reportes

VII. La evaluación
Construcción de un sistema de evaluación
El caso como examen

VIII. Hacia un modelo integrado
La incorporación de los avances del conocimiento
Las competencias técnico docentes
Atraer, retener y desarrollar alumnos
Desarrollo y operación de un sistema administrativo
Una visión a futuro

Anexos

Información de interés

Bibliografía

Acerca del autor

Jorge Alfonso González González

Es Licenciado en Administración de Empresas y Contaduría Pública por la Universidad de Guadalajara, Maestro en Administración por el Tecnológico de Monterrey, y Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Politécnico Nacional.

En 1987 recibió el premio al "Mejor Académico", por parte de la Federación de Profesores Universitarios de la Universidad de Guadalajara. Fue Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de 1989 a 1991, conferencista dentro del Tecnológico de Monterrey y de algunas universidades en México así como de Universidades en la Habana, Cuba, Costa Rica y Colombia. En 1996 recibió el "Premio al Mérito Profesional" de la Federación Jalisciense de Colegios de Profesionistas.

Es autor de diversos artículos y casos de estudio publicados en revistas nacionales e internacionales. Ha recibido capacitación en técnicas didácticas en las universidades de Maastrich (Holanda), Harvard (EEUU) y Western Ontario (Canadá), es Director del Centro Internacional de Casos desde el año 2004, sin embargo, ha impartido capacitación a profesores en el Método del Caso desde el año de 1993, así como profesor en las áreas de Gerencia Estratégica y Finanzas Corporativas.

Ha participado en diversos foros y congresos para presentar y discutir la problemática de la enseñanza con casos como en la XXII Conferencia de la World Association of Case Method Research and Aplications (WACRA) en la República Checa en el año 2005, en la XX Conferencia de la Education and Innovation in Business (Edineb) en Salzburgo Austria en el 2004 entre otras.

Prólogo

Es indudable que nunca antes nuestros estudiantes se enfrentaron a tanta información tan diversa, confusa y con tantos temas para aprender. Difícilmente se tuvo con anterioridad, de forma tan clara, la necesidad de técnicas didácticas o herramientas de aprendizaje útiles y pragmáticas

Un cambio profundo en la educación media y superior de México se gestó y desarrolló por varios años entre maestros y directivos del Tecnológico de Monterrey, culminando en lo que hoy llamamos el Modelo Educativo de esta institución. El cambio sustancial de éste consiste en pasar de un modelo de enseñanza a un modelo de aprendizaje en la educación.

Por lo anterior, el Tecnológico de Monterrey decidió invertir y capacitar a un gran número de maestros en la didáctica del Método del Caso. Durante más de seis años, se les envió a universidades como Harvard, Western Ontario y North Carolina que han sido líderes en el desarrollo de esta técnica.

Con una profunda vocación y gusto por el Método del Caso, el Dr. Jorge A. González González, distinguido maestro del Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara, pionero en esta técnica didáctica dentro de nuestra institución, capitaliza en esta obra la experiencia acumulada desde la Unidad Generadora de Casos en la Escuela de Graduados en Administración y Dirección de Empresas (EGADE) del Campus Guadalajara, hasta su cargo actual como Director del Centro Internacional de Casos (CIC) del mismo Campus.

Hace menos de dos años que nació el CIC con el propósito de producir casos locales con los mejores estándares de calidad, para ponerlos a disposición de maestros y alumnos de la institución. Asimismo, los cursos que ofrece el CIC en cuanto a uso y escritura de casos, son ya un referente de calidad en el Tecnológico de Monterrey.

Por esta razón considero que el CIC representa la oportunidad de instalar con más intensidad en el Tecnológico de Monterrey esta metodología, creando una extensa (en número y en geografía) red de escritores y usuarios de casos.

Muchas horas y experiencias son las que Jorge González nos comparte en esta obra. En ella aporta ideas de cómo usar el método de manera práctica, adaptando esta técnica para niveles de Licenciatura.

Gustavo Fernández Cárdenas
Presidente del Instituto de Desarrollo Empresarial
Tecnológico de Monterrey
Campus Guadalajara

Capítulo 1
Introducción

La presente obra es la recopilación de los esfuerzos de muchos años en búsqueda de un método que ayude a los profesores a preparar a sus estudiantes para enfrentar la vida, tanto en el ámbito personal como profesional. Constituye una compilación de ideas y reflexiones del autor además del resultado de observaciones y discusiones entre colegas acerca de las posibilidades reales del Método del Caso en diversos contextos. Todos estos comentarios sin lugar a dudas han contribuido a enriquecer los conceptos que serán planteados.

Este libro pretende ser un auxiliar para quienes se inician en el uso del Método del Caso y un material de referencia para aquellos profesores que ya han desarrollado algún nivel de experiencia.

Para dar contexto a esta obra, se describirá en forma breve la perspectiva del autor sobre el proceso que siguió el Tecnológico de Monterrey para construir un modelo propio para la utilización de esta metodología, mismo que consideró las características de sus estudiantes, profesores, infraestructura y procesos organizacionales. Para ello, se tratará de reconstruir algunos de los eventos académicos que marcaron directrices y que ayudaron a la construcción de este nuevo paradigma.

El Tecnológico de Monterrey frente al siglo XXI

Los episodios recientes de planeación académica fueron marcados por un evento que reformuló algunos de los paradigmas educativos prevalecientes en el Tecnológico de Monterrey: la revisión de la Misión en el año de 1995. Este proceso (que ya estaba planeado en la reglamentación de la institución), arrancó con una revisión exhaustiva de fenómenos que la comunidad del Tecnológico de Monterrey venía observando. Por ejemplo, una parte importante de los ex alumnos se dedicaba a tareas diferentes de aquellas profesiones para las cuales fueron formados. El estudio de egresados mostraba que los ex alumnos, después de 5 a 10 años de haberse graduado, se dedicaban a actividades diferentes a las que estudiaron. Algunos de ellos estaban en negocios, se convertían en ejecutivos de importantes compañías o incluso habían incursionado en la política, lo extraño era que se desempeñaban fuera de su actividad profesional.

Los participantes en el proceso de análisis se preguntaban, ¿es esto algo negativo?, ¿es algo normal? No había respuestas concretas, pero algo era seguro: de seguir las cosas así algo habría que hacer ya que este fenómeno se presentaba en diferentes carreras profesionales. En consenso, los profesores, consejeros, ex alumnos y en general la mayoría de los participantes pensaba que el Tecnológico de Monterrey tendría que hacer algo para preparar a sus alumnos en aspectos mas allá de los requeridos por el mercado de trabajo, como prepararlos para interactuar en la vida, y el saber cómo usar sus conocimientos responsablemente.

Fue en ese contexto cuando surgió la Misión "hacia el año 2005", como un documento que mostraba un cambio en los propósitos de la institución, de una misión que proponía "la formación de profesionales y postgraduados con nivel de excelencia en su campo profesional" a "la formación de personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para desarrollarla en lo económico, en lo político y en lo social"[1]. Una diferencia en la esencia misma de la definición del quehacer educativo.

Aunado a la nueva Misión, proveniente del anhelo de la comunidad universitaria: consejeros, padres de familia, alumnos y ex alumnos, surgieron declaraciones de las autoridades administrativas tales como las relacionadas con que este cambio habría de reflejarse en el trabajo cotidiano del aula. Inició así un rediseño de cursos que pretendía transformar el proceso educativo para lograr ese proyecto.

El rediseño de cursos

El proceso de rediseño de cursos incluyó la búsqueda de prácticas exitosas en profesores de la institución, posteriormente se logró identificar las técnicas didácticas que habían sido fundamentales en el proceso educativo. Si bien había evidencia de profesores que a través de su práctica docente habían logrado transformar a sus alumnos en personas con las características que la Misión establecía (Anexo 1), era indispensable acercarse con mayor detalle a las condiciones que hacían esa práctica exitosa.

Uno de los primeros intentos por sistematizar este aprendizaje fue la búsqueda de instituciones líderes en las metodologías previamente identificadas. La exploración apuntó hacia las universidades de Maastricht en Holanda para el aprendizaje basado en problemas, la Universidad de Harvard en EEUU para el aprendizaje con casos, la Universidad de Tuente en Holanda para el aprendizaje basado en proyectos y la Universidad de Texas en Austin, EEUU, para el aprendizaje colaborativo. Como una base general se identificaron dos corrientes educativas como paradigmas del modelo en proceso de construcción: el constructivismo y el colaborativismo. Fue a partir de esos hallazgos que el modelo tomaba sus primeras formas.

Grupos de 25 a 30 profesores fueron comisionados a explorar y aprender de esas escuelas. La tarea era ver y entender cómo operaban esas instituciones líderes en su campo y asimilar de ellas lo que fuera de utilidad para el contexto del Tecnológico de Monterrey. Así nació el programa de técnicas didácticas que desde 1995 tomó fuerza.

1 Misión del Tecnológico de Monterrey, 1995 y 2005 (www.gda.itesm.mx)

Los profesores seleccionados para participar en el programa de capacitación en el Método del Caso, contaban con experiencia previa en el proceso de rediseño de cursos. Esto les hacía sentir confianza para preguntar hasta los más pequeños detalles. En uno de los primeros ensayos en la Universidad de Harvard hubo gran desaliento ya que ellos usaban la metodología de casos con estudiantes en postgrado, que contaban con experiencia profesional, alto nivel de motivación, y antecedentes de estudios profesionales, entre otras características. La mayoría de los profesores del Tecnológico de Monterrey, por su parte, impartían clases en el nivel de profesional y querían trasladar estas experiencias a su campo de trabajo. Con sorpresa los instructores de Harvard no recomendaban el uso de casos a nivel profesional, sin embargo, se decidió implementarlo.

Se había iniciado un proceso sin precedentes: los profesores se reunían a discutir aspectos académicos para la implantación de la metodología. Un año más tarde vinieron las experiencias de la Universidad de Western Ontario y de Carolina del Norte, esto había constituido una "masa crítica" que permitiría más tarde la creación de los comités por técnica didáctica en la Vicerrectoría Académica del Tecnológico de Monterrey.

Un fenómeno internacional

Por otro lado, el inicio del nuevo siglo había generado preocupación en todo el mundo respecto a la efectividad de la educación, diversas organizaciones nacionales e internacionales manifestaron sus tendencias y preocupaciones. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Económico (UNESCO), creó en noviembre de 1991, la Comisión Internacional para la Educación a cargo de Jacques Delors, con el propósito de estudiar la educación para el siglo XXI[2]. Esta Comisión emitió el comunicado que describía los "saberes": saber usar, saber hacer y saber convivir. Iniciaba un movimiento que cambiaría la educación enciclopédica por una educación como proyecto para la vida.

Simultáneamente, el Tecnológico de Monterrey tomó esta preocupación de la educación para la vida y desarrolló el énfasis en "la persona" en su Misión formulada en el año 1995. Para la revisión hecha en el año 2005 este énfasis se transformó en "el ciudadano" además, sostuvo la preocupación por el compromiso social con la comunidad para mejorarla en tres distintos ámbitos: lo político, lo económico y lo social. Se habían dado los primeros pasos para un nuevo modelo que incluiría tres grandes características:

1. Habría de estar centrado en el alumno.
2. Debería desarrollar expresamente las habilidades, actitudes y valores descritos en la Misión.
3. Habría de usar los recursos electrónicos disponibles (plataforma tecnológica).

Con esta base de tecnología y énfasis en el ciudadano, el modelo pretendía desarrollar en el estudiante un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos ubicados en la realidad y útiles para promover su desarrollo, además de hacerlo competitivo internacionalmente.

---

2 Delors Jaques. (1996). Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commision on Education for the Twenty first Century: USA.

Laura
Mary Carmen
Gabriela
Ricardo

Capítulo 2
El Método del Caso

El Método del Caso ha sido usado desde el año de 1908 en la Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard. Su introductor original fue Edwin F. Gay, primer Director de ésta. Sin embargo, la idea original surgió en la Escuela de Derecho de esta misma universidad. A partir de entonces, se inició una serie de experimentos que culminaron con la introducción definitiva del método en la enseñanza de la administración de empresas.

Pasados los años, el método comenzó a adoptarse por otras instituciones educativas que, siguiendo los pasos de la Universidad de Harvard, lo habían utilizado con sus respectivas adecuaciones o en combinación con otros métodos. También surgieron ataques y críticas al método, especialmente por parte de aquellos defensores de los enfoques "científicos" para el desarrollo del conocimiento. Algunas de las críticas se basaban en la afirmación de que no era posible aprender de la narrativa de un suceso de negocios o de una experiencia personal ubicada en el pasado. El argumento parecía tener sentido a la luz de los enfoques que habían considerado a la ciencia de la administración más cercana a las ciencias naturales. Estos enfoques se desarrollaron en la llamada administración científica y lograron su máximo desarrollo con la aplicación de las ciencias exactas a la administración, la investigación de operaciones y la incorporación de enfoques cuantitativos al análisis de situaciones y toma de decisiones. Sin embargo no hay que perder de vista que la creación del conocimiento administrativo, como una ciencia "fáctica" o de hechos, proviene de la observación sistemática de la realidad y de la aplicación de prácticas exitosas y su revisión crítica para mejorarlas. Esto dio origen a los primeros trabajos de administración de Taylor[3] al observar detenidamente a los obreros en su labor de apalear carbón en 1911.

El elemento constante en estas corrientes del pensamiento administrativo se encuentra en que el estudio de esta disciplina fue la respuesta a situaciones reales de las organizaciones y la solución a problemas específicos que involucraban al elemento humano.

La ciencia administrativa es, entonces, una disciplina de naturaleza práctica. No es una disciplina teórica integrada por un cuerpo de conceptos para explicar racionalmente un fenómeno, como ocurre en las ciencias naturales. Es un campo del quehacer humano que surge a partir de la sistematización de las experiencias reales de las organizaciones, es una disciplina que tiene que ver con la atención a los problemas y necesidades del hombre, especialmente del hombre en sociedad.

Como una tarea orientada a conseguir objetivos reales de las personas y las organizaciones, la práctica de la administración y dirección de organizaciones junto con sus disciplinas auxiliares se convierte en un acto situacional, dependiente de la acción de los diferentes agentes involucrados. Es un acto de buen juicio y uso de herramientas adecuadas, más que la aplicación infalible de técni-

3 F. W. Taylor (1961). Principios de la Administración Científica. Herrero Hemanos, Sucs., S.A.: México.

cas y herramientas de uso generalizado. Es una combinación de habilidades y conocimientos que es más común encontrar en las artes que en el trabajo científico.

¿Por qué usar casos?

El método es de gran ayuda para formar en los estudiantes el juicio profesional que requerirán al dejar las aulas. No bastará el recuerdo de un cuerpo bien estructurado en el mundo que les espera, pues serán más útiles a su comunidad en la medida en que tengan las conductas necesarias para operar en ésta. Es decir, que sepan cómo usar el conocimiento para identificar y resolver los problemas conociendo las implicaciones de las decisiones que tomen y teniendo la actitud necesaria para promover valores como el bien común, la solidaridad y el compromiso comunitario, entre otros. Todo ello es posible desarrollarlo en aula con este método, debido a que en su naturaleza se encuentra el enfrentar al estudiante con la realidad como se verá en los siguientes capítulos.

¿Qué implicaciones tiene para profesores e instituciones?

Es importante aceptar que su utilidad no es universal, ni lo pretende. Es claro que algunas disciplinas pueden enseñarse más eficientemente con las explicaciones del profesor, los ejercicios y/o demostraciones. En una entrevista realizada a C. Roland Christensen, catedrático de la Universidad de Harvard, decía: "Muchos profesores afirman que la necesidad de un alto nivel de conocimientos complica la enseñanza con casos. Tradicionalmente la educación en humanidades o la formación del juicio profesional en las disciplinas de negocios es muy fácil con el método, pero habrá también que reconocer que en algunas disciplinas técnicas la tradicional exposición es lo más efectivo. Es indispensable que el estudiante domine el cuerpo básico de conocimientos de un curso. Sin embargo he escuchado a muchos otros decir que el dominio técnico de una disciplina lleva al estudiante sólo hasta el punto en el que una situación laboral apenas empieza. El método de casos definitivamente ayudará a desarrollar el juicio profesional.[4]"

La enseñanza con el Método del Caso no pretende exclusividad. Una adecuada combinación de conferencias, lecturas, notas técnicas, investigación de campo y bibliográfica, viajes de estudio, informes de grupo, juegos de negocios y otras cosas semejantes, harán más rico el aprendizaje.

El profesor y la institución que lo utilicen estarán obligados a examinar el verdadero alcance de sus ventajas y de sus limitaciones para hacer la planeación más adecuada a favor de sus educandos. El adecuado uso

4 Schmotter, James W. (2000). An interview with Professor C. Roland Christensen. Selections: Santa Monica.

del método requiere una dosis de experiencia profesional por parte del profesor o un entrenamiento que logre identificar la distancia entre las ideas teóricas y una situación práctica. No basta la comprensión de los conceptos y teorías, es indispensable el conocimiento relacionado con el cuándo usarlo, cómo usarlo, además de una eficiente planeación. Esto le dará a los cursos y a la institución cercanía al mundo real.

El Método del Caso en el Tecnológico de Monterrey

El uso del Método del Caso en la enseñanza de las carreras profesionales de manera intencionada en el Tecnológico de Monterrey, se dio en un momento histórico de cambios en la institución, un momento de transformaciones fundamentales que modificaron la razón de ser de ésta, dando origen a la Misión del Tecnológico de Monterrey en 1995. Las modificaciones se orientaron hacia una formación basada en la persona y centrada en el aprendizaje más que en la enseñanza. Sin embargo en cuanto a la infraestructura física se tomó la decisión de no hacer grandes innovaciones.

En lo referente a la capacitación de profesores, se emprendió un amplio programa en el extranjero que abarcó varias generaciones, llegando a un total aproximado de 120 personas con lo cual, posteriormente se diseminó este entrenamiento a otros miembros de la facultad del Tecnológico de Monterrey. En varios campus se instituyó el taller de uso de casos impartido por profesores que habían estado en el extranjero e incluso, iniciado la escritura de sus casos.

Se fundaron varios centros de casos y se buscó la coordinación de las actividades relacionadas con la técnica por un comité nacional con representación de las diferentes rectorías de la institución dentro de la Vicerrectoría Académica con lo que se dio un importante paso en la implantación de la técnica didáctica.

Se llegaron a los primeros acuerdos acerca del contenido y estructura de un curso utilizando esta metodología. Algunos de los más importantes, se detallan en el Anexo 2. Estos acuerdos básicos estaban relacionados con el diseño del curso y buscaban establecer las condiciones mínimas de un curso rediseñado con base en esta técnica didáctica como el hecho de:

1. Que deberían hacerse explícitas las habilidades, actitudes y valores que se buscaba desarrollar o promover en el estudiante mediante esta metodología.
2. Que al menos el 50% de las actividades de aprendizaje estuvieran relacionadas con el Método del Caso.
3. Que hubiera tres actividades de aprendizaje típicas en el método: la preparación individual, el grupo pequeño y la sesión plenaria.
4. Que se hiciera referencia al "contrato de aprendizaje" entre el profesor y el alumno.

Estos estándares empezaron a evaluarse con el propósito de certificación interna. Dos graves problemas acrecentaron la dificultad para el desarrollo de esta metodología: la necesidad de contar con casos mexicanos y de ponerlos en forma accesible a disposición de profesores y alumnos. En ese entonces algunos profesores adquirían los casos de la Universidad de Harvard,

Ivey en Western Ontario y otras, con la dificultad de que estos estaban escritos para otro contexto, lo cual era útil ya que propiciaba un contexto internacional, sin embargo se dejaba de largo la parte nacional que en la propia misión había cobrado especial importancia.

Frente a estos retos nació en Guadalajara el Centro Internacional de Casos para atender esta problemática, buscando principalmente un modelo de enseñanza que les brindara a los alumnos del Tecnológico de Monterrey la posibilidad de acercarse más a la realidad de las organizaciones y personas en el plano nacional o regional. Además, lograr con los alumnos una mejor comprensión de cómo usar las diferentes teorías y pensar en acciones para mejorar la realidad que viven las organizaciones en el país.

Hacia un modelo propio

Después de ensayar diferentes programas de capacitación y de revisar los resultados en aula modificando diversas variables del modelo (tipo de preguntas, formación de grupos, entre otros), se consideró que era indispensable avanzar en la construcción de un modelo adecuado a las condiciones en las que se estaba usando, es decir en la enseñanza del nivel de profesional y con las características de los estudiantes e infraestructura del propio Tecnológico de Monterrey. Dicho modelo considera que:

- Va dirigido a estudiantes de profesional.
- Los estudiantes normalmente no cuentan con experiencia profesional.
- El tamaño promedio de los grupos es de 25 alumnos.
- El estudiante tiene una carga académica promedio de 6 materias (48 horas de dedicación semanal).
- Los profesores imparten entre 8 y 10 cursos por año.
- La infraestructura física cuenta principalmente con aulas tradicionales.

Se ha observado que en general estas características son diferentes en las escuelas de negocios donde el método tuvo su origen. En éstas se planeó especialmente para el postgrado, donde había estudiantes con experiencia profesional y regularmente con instalaciones para grupos en donde la diversidad jugaba un papel importante (60 alumnos de distintas disciplinas). Por ello, tanto el diseño como la ejecución de un modelo propio, tenía un papel importante.

El Centro Internacional de Casos [5]

Atendiendo a la necesidad de seguir capacitando a los profesores del Tecnológico de Monterrey y a la de producir casos de estudio con los objetivos derivados de la Misión, se creó el Centro Internacional de Casos (CIC). Su propósito era producir casos y fortalecer la metodología de estudio de los cursos de la institución. Surgió en agosto del 2004 con una modesta producción que para el 2006 tendería a estabilizarse en un total de 100 casos por año.

El CIC se fundó con la misión fundamental de contribuir a la capacitación y desarrollo de universitarios y ejecutivos mediante la documentación y el estudio crítico de situaciones de empresas y personas que han enfrentado problemas y decisiones complejas a lo largo de su existencia. Ofrece semestralmente el programa de capacitación en el uso del Método del Caso y en la escritura de casos, talleres abiertos a la comunidad académica.

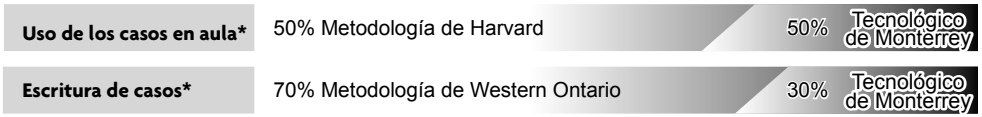
Con el propósito de formar la competencia en el participante, los talleres de capacitación se orientan a servir como plataforma de aplicación inmediata de conceptos tales como: manejo de preguntas, conducción de la discusión, manejo de la escucha y de la respuesta, manejo del pizarrón, conclusión y cierre de la sesión usando casos.

Se espera que mediante la discusión de conceptos básicos, el ejercicio de revisión de casos en aula, el modelaje por parte del instructor y de los participantes, se logre desarrollar las conductas preliminares que luego se pondrán a prueba en el salón de clase. Esta prueba en aula es el momento en que el profesor participante, en su propio curso, usa un caso bajo la supervisión de uno de los instructores o uno de sus colegas con el objetivo de recibir retroalimentación en aspectos susceptibles de mejora.

El modelo usado en la conducción de un caso en aula es una mezcla de las experiencias obtenidas en las universidades de Harvard, Western Ontario y Carolina del Norte, adecuado a la realidad de la aplicación y de la observación ininterrumpida de casos en el nivel de profesional.

F2.1 Aprendizaje y adaptación

Modelo del Centro Internacional de Casos. Tecnológico de Monterrey.



* Estimación Jorge A. González G.

Como se muestra en la Figura 2.1 en el uso de casos en aula la mayor influencia proviene de la experiencia de la Universidad de Harvard, pero en escritura de casos, se adoptaron más aspectos de la Universidad de Western Ontario.

Finalmente vale decir que es un modelo en construcción permanente, un proceso vivo que depende de los comentarios de los profesores e instituciones hermanas que dan lugar a mejoras susceptibles de incorporar.

---

5 Centro Internacional de Casos: www.gda.itesm.mx/cic

- catholic
development
in mines

Capítulo 3
El caso

El caso como documento ofrece una narrativa de una situación real de una persona o de una organización. Esta narrativa surge a partir de un objetivo didáctico del instructor y no sólo de la intención de documentar una historia interesante. Por el contrario, el caso debe servir como un instrumento pedagógico, un medio para la enseñanza y el aprendizaje.

Es importante distinguir entre el caso y el reporte de investigación, conocido también como estudio de caso, ya que es común la confusión entre ambas técnicas. Mientras que el primero persigue únicamente fines de aprendizaje, el segundo es un medio usual en las ciencias sociales y administrativas cuyo objetivo principal es la investigación.

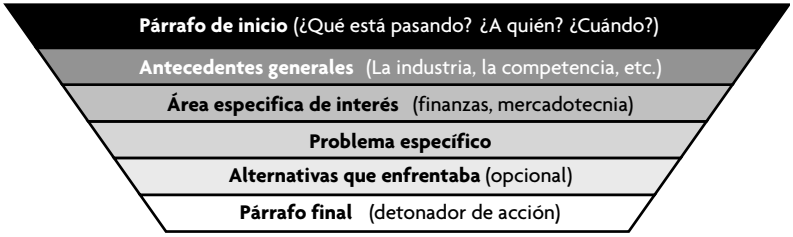
Debido a que el caso proviene de una situación verídica, el autor se convierte en un reconstructor de la realidad al redactarla en un documento. Ésta es una característica única del método que ayuda en gran medida a lograr que el analista del caso, el estudiante, adopte la posición del tomador de decisión en la situación descrita. Así, el estudiante se convierte en objeto y sujeto de estudio al mismo tiempo, ya que al tener el rol del protagonista, se involucra también en el mismo caso. Estas características, ayudarán al alumno a desarrollar experiencia que podrá ser utilizada al enfrentarse a situaciones semejantes una vez fuera del aula, ya que más que un mero espectador, habrá practicado el rol del tomador de decisiones.

Es deseable que esta narrativa contenga un problema de claro interés para el estudiante con el propósito de atrapar su atención. El lector tradicionalmente está expuesto a una gran cantidad de mensajes, por lo que el caso, como fuente de información, debe competir por el interés de sus lectores. Además, debe contener información relevante acerca del tema de estudio que, a su vez, haya estado disponible para el tomador de decisión en el momento determinado, así como información histórica de la compañía.

Estructura de un caso

A continuación se ofrece un diagrama con la estructura típica de un caso (Figura 3.1). En ésta, se puede observar que la primera parte de un caso, define regularmente el problema, aunque algunas escuelas de negocios abundan en los detalles de esa situación y de la persona que lo vivió, con el fin de dar al lector algunas "pistas" sobre lo que tratará el caso. Sin embargo, algunas otras difieren de esta postura por considerarla "demasiado facilitadora", argumentando que es mejor permitir que el estudiante identifique por sí mismo el problema. Ambas posturas son válidas, por lo que dependerá de los objetivos del profesor – escritor la forma de iniciar el caso.

F3.1 Estructura típica de un caso



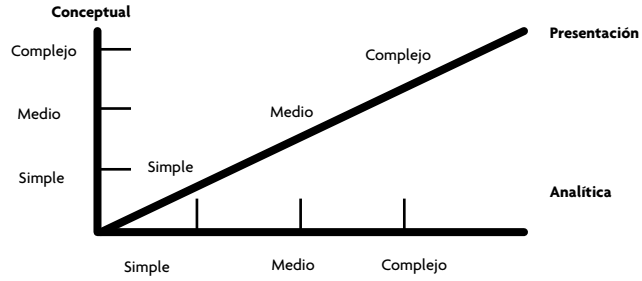
Posterior al párrafo de inicio, los escritores generalmente van de lo general a lo particular en la información plasmada en el caso. En la figura citada, puede observarse esta transición al mencionar primero los antecedentes de la empresa o industria para pasar después al área de interés específica y finalizar con el problema en particular. Cuando un escritor está en proceso de entrenamiento, es útil conocer y seguir esta estructura que con el tiempo podrá cambiar en función de sus objetivos didácticos.

Finalmente, el documento termina con una redacción que invita al lector a tomar una decisión sobre la situación planteada, para lo cual deberá realizar un análisis más detallado que le permita estar en condiciones de opinar y decidir.

Los objetivos de un caso

Un caso regularmente contiene al menos tres dimensiones para las cuales es conveniente establecer objetivos. Estas dimensiones son: analítica, conceptual y de presentación de información (Figura 3.2).

F3.2 Tres dimensiones de un caso



Fuente: Adaptado por el autor con base en Leenders y Erskine, 2001.

■ *Dimensión analítica*

Esta dimensión se refiere a la forma en que se presenta la decisión esperada; el caso puede estar redactado indicando o no:

- El problema.
- Las alternativas.
- Los criterios de decisión.

Cuando los aspectos anteriores están citados dentro del caso, puede decirse que éste es de nivel 1 o bien, simple. Si las alternativas deben ser construidas por el estudiante y los objetivos del caso señalan que deberá reconocer las implicaciones de elegir alguna de éstas, se trata de un caso de nivel 3, complejo, con sus posibles variaciones.

■ *Dimensión conceptual*

Esta dimensión depende de las herramientas, teorías, técnicas y otros factores que el caso requiera para ser analizado.

De igual forma que en la dimensión analítica, cuando el caso requiere de una sola técnica para su análisis, será de nivel 1. Por el contrario, si el alumno requiere de varias herramientas como el identificar el potencial de mercado, construir y evaluar los flujos de efectivo derivados de una determinada participación de mercado y diseñar la estructura organizacional más adecuada, éste será un caso de alto nivel de complejidad, es decir, nivel 3.

■ *Dimensión de presentación de la información*

Esta dimensión, se refiere, como su nombre lo indica, a la forma en que los datos e información general son presentados dentro del documento. La información puede presentarse de una manera simple o compleja, dependiendo de la organización y la estructura observada en el documento. Podría, por ejemplo, contener información tanto relevante como irrelevante para que el alumno aprenda a diferenciar ambas y descartar aquella que no le sea útil.

El usuario de casos emplea aquel que más convenga a sus objetivos didácticos, por lo que el primero del semestre podría ser de nivel 1 en las 3 dimensiones. Sin embargo, en las últimas semanas de clases del último curso de la carrera y considerando que el estudiante ha lidiado ya con muchos casos y tiene mayor destreza para manejar los más complejos, podría utilizarse uno de nivel 3 en las 3 dimensiones.

Independientemente de las dimensiones citadas, los casos llegan a tener una longitud de hasta cuarenta páginas, aunque normalmente se encuentran en un rango de tres a veinte páginas de texto y una a diez de anexos.

Tipos de casos

Existen al menos tres tipos de casos, uno de ellos es el escrito y usado por el autor. Generalmente es corto, sin ninguna revisión formal ni nota de enseñanza escrita, pero muy útil para el usuario y sirve perfectamente para un objetivo. Éste estimula la creatividad del profesor y el proceso de reflexión teórico - práctico de la disciplina impartida.

Aunque estos casos son útiles, es conveniente pasar a un nivel más alto de desarrollo (Figura 3.3), en el que sean revisados a través de un comité, sean analizados por otros colegas y se les hagan adecuaciones y mejoras. Estas adecuaciones deberán enfocarse a lograr el desarrollo de las habilidades y la transmisión de experiencias en el alumno para fortalecer su juicio. Además, usualmente este tipo de casos implican también un proceso más formal de autorizaciones por parte de los protagonistas y del escritor. El Centro Internacional de Casos del Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara, promueve este tipo de documentos, que pueden ser utilizados también en diferentes campus y universidades.

Adicionalmente, existen casos que han pasado por la revisión de colegas en otras partes del mundo y por organizaciones como la North American Case Research Association (NACRA por sus siglas en inglés) o la World Association for Case Method Research and Application (WACRA por sus siglas en inglés). Organizaciones como estas, cuentan con procesos específicos para la publicación en sus "journals", los cuales se conforman de casos internacionales.

Existe otra modalidad a la cual seguramente en el futuro se moverán distintos escritores, la de los casos multimedia. Tradicionalmente los casos han sido escritos y publicados en forma impresa, sin embargo, la nueva generación de estudiantes ha demostrado su capacidad para adquirir y asimilar información a través de múltiples medios como el video y los discos compactos interactivos. Hoy en día es fácil encontrar también una amplia oferta de casos en estos formatos.

F3.3 Tipos de casos

El caso en el postgrado y en la licenciatura

El caso puede ser usado tanto en los estudios de licenciatura, como en el postgrado y en programas para ejecutivos. Incluso, algunas escuelas de negocios como en la Universidad de Harvard, han abierto en sus portales electrónicos el mensaje de "casos para la licenciatura", promoviendo la adquisición de sus productos e indicando la factibilidad de uso en este nivel. Se ha terminado así, en cierta forma, con el paradigma acerca de que el uso del caso debía darse únicamente para personas con experiencia laboral previa.

Sin embargo, sigue habiendo distinciones entre un nivel y otro. Éstas, están relacionadas con la extensión y el uso del contenido, que en programas de licenciatura es más dirigido por el autor, y por la presentación misma, con mayor nivel de detalle.

Visitantes

Una de las ventajas que tienen los escritores de casos es que eventualmente pueden invitar a sus cursos a los protagonistas de las historias. Esto normalmente da mucha "vida" al análisis del caso, ya que tenerlos en el aula, facilita al profesor la narración del caso y el dar a conocer lo que la persona o compañía hizo en la realidad. Esto no significa que sea la mejor alternativa, sin embargo, el realismo que le imprime conocer en persona a quien enfrentó la situación redactada en el caso, es un fenómeno que produce una gran motivación e interés, no sólo en el estudiante, sino también en el protagonista, quien se interesa en conocer lo que un grupo de personas piensa sobre la situación de su compañía.

Capítulo 4
El Método del Caso en el salón de clases

En este capítulo se introducirán los conceptos básicos del uso de casos en el salón de clase y se hará referencia a aquellos aplicables a la generalidad de las instituciones, independientemente de las instalaciones y/o recursos administrativos de apoyo, sin considerar más restricciones que las mismas planteadas a lo largo del texto.

Conocimiento del grupo

Independientemente del tamaño del grupo, es indispensable conocer con detalle a cada uno de los participantes por nombre, ocupación, estudios previos, experiencias profesionales y datos generales sobre su edad, carrera que estudia, entre otros. Esto ayudará a la conducción de las sesiones de casos y a aprovechar mejor las intervenciones de cada uno.

Algunas instituciones tienen organizado un proceso al respecto, por ejemplo suelen pedir al estudiante, con semanas de anticipación una fotografía reciente y llenar un formato semejante al que se describe a continuación:

F4.1 Formato de información del participante

Nombre:

Programa que cursa:

Estudios anteriores:	Programa: Escuela:
Programa que cursa actualmente:	
Experiencia profesional (Describa sus funciones):	
Actividades de interés (Extra académicas):	
Estudiantes internacionales (Tiempo fuera de su país):	

Comentarios adicionales:

En el caso de que la institución no provea esta información, se recomendaría llevar a cabo las siguientes acciones:

1. Pídales que formulen un presentador, puede ser una hoja doblada con su nombre.
2. Solicíteles autorización para tomarles una fotografía (esto le ayudará a recordarlos por nombre y relacionarlos).
3. Realice una breve presentación con las preguntas anteriores (Figura 4.1) y tome notas de los datos relevantes.

F4.2 Alumnos mostrando su presentador el primer día de clase

La experiencia de presentarse les dará a los alumnos una oportunidad de conocer aspectos sobre sus compañeros que podrían ser utilizados en discusiones posteriores. Cuando el grupo ya esté integrado desde semestres anteriores, es recomendable realizar alguna dinámica como ser presentado por otro compañero o relatar algo que los demás aun no conozcan.

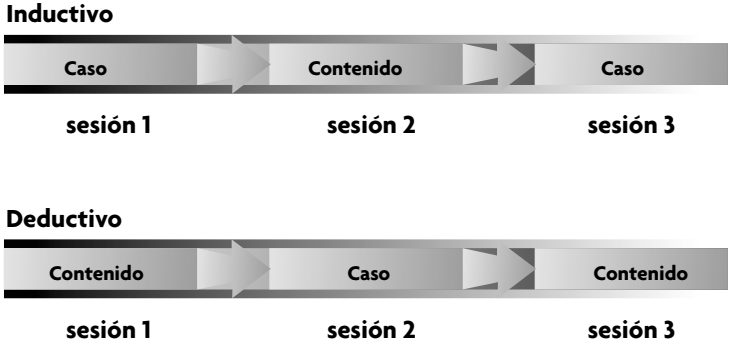
Selección del caso

El siguiente gran paso es la decisión de qué casos usar, cuántos y cómo usarlos, incluyendo la manera en que se abordará el contenido teórico.

Para responder a estas preguntas, el profesor deberá tener clara la perspectiva de su curso, algunos optan por el método inductivo. Es decir, para introducir un contenido utilizan un caso, eventualmente la siguiente sesión sería una presentación del profesor o la discusión de contenidos programados. Esta técnica es más utilizada en los programas de graduados donde el alumnado típicamente tiene alguna noción de la problemática que plantea el caso y el tipo de análisis que habrá que hacer (Figura 4.3).

Sin embargo para cursos en el nivel de pregrado o estudios profesionales, algunos profesores optan por un modelo en donde primero se presente la teoría y posteriormente se deje el caso para aplicaciones de conceptos vistos y/o discutidos en clase (Figura 4.3).

F4.3 Programación de un curso usando casos



Cualquiera que sea la decisión del profesor, habrá de basarla en los objetivos de aprendizaje, la madurez del grupo y el número de cursos usando casos a los que ha sido expuesto, ya que tanto más familiarizado esté el estudiante, más fácil será usar el caso como una figura inductiva al conocimiento.

¿Cuántos casos usar?

La siguiente decisión que enfrentará es la del número de casos a usar en un curso. El hecho de usar sólo un caso en un curso donde el profesor básicamente usó exposiciones tradicionales, carece de valor. Si el profesor está decidido a entrenar a sus alumnos a usar el contenido en problemas concretos, habrá de ejercitar consistentemente esta habilidad.

En situaciones extremas se han encontrado profesores que aplican como examen un caso, cuando el resto del curso lo que más usó fueron exposiciones. Esto se asemeja a aquel instructor de natación que le enseña al alumno la flotación dentro del agua, luego el braceo, luego el movimiento con los pies, pero de examen final del curso le pide que atraviese una alberca y él, con reloj en mano, le toma tiempo.

Las habilidades que se desarrollan mediante el Método del Caso, al igual que en cualquier otro método, hay que practicarlas; no es un concepto que una vez comprendido se pueda usar, pues para adquirir la habilidad de analizar problemas y tomar decisiones es necesario practicar. Por tal motivo, la Vicerrectoría Académica sugirió que un 50% de las actividades del curso fueran casos para considerar que ha sido diseñado con base en la metodología (Anexo 2).

Una buena dosis de casos nacionales e internacionales también es algo muy recomendable, especialmente si se tiene el propósito de lograr que las competencias de sus estudiantes sean comparables a nivel internacional. La mayor parte de las universidades que ofrecen casos solicitan un registro previo del profesor para tener acceso al caso completo con "marca de agua" que es una leyenda que dice "No copiar" ya que es una versión gratuita para lectura del profesor así como a la Nota de Enseñanza, que es un documento exclusivamente para profesores. Una lista de dichas universidades se presenta en el Anexo 3.

Inducción a los alumnos

Es recomendable realizar un esfuerzo para inducir a los alumnos a esta metodología. Para aquellos que por primera vez tienen contacto con el método les resultará desconcertante. Los esfuerzos de inducción varían de una institución a otra, algunas de ellas realizan un curso propedéutico mostrando cuál será el rol del alumno y del profesor, algunas otras, lo dejan a voluntad del profesor que impartirá el curso. En este último caso, es el profesor quien realizará alguna actividad de introducción. Es recomendable dedicar la primera sesión a la discusión de un caso corto de nivel básico pero que ilustre los tres grandes momentos: el estudio individual, el trabajo de grupo pequeño y la sesión plenaria.

El propósito de la inducción es prepararlos para que, cuando venga la sesión regular, sepan cómo conducirse y qué esperar de su profesor y del grupo. También sirve la sesión de inducción para integrar los grupos de estudio y facilitar el acceso al grupo a aquellos estudiantes que se integran por vez primera a la institución. Aunque la mayoría de los profesores consideran que el tiempo del semestre es reducido y que no se puede perder una sola sesión en inducción, el profesor que lo experimente notará que la capacidad de discusión mejora sustancialmente y que es un tiempo muy bien invertido.

Clima de una clase usando casos

Es conveniente cuidar el clima de una clase en la que se usarán casos desde la primera sesión, un ambiente agradable y de confianza será fundamental para el resto del semestre. Dedique un poco de tiempo a saludar a sus alumnos, a conocerlos y que le conozcan un poco; además, es importante establecer las bases de la evaluación del curso, de tal forma que el estudiante tenga claro cuál será su rol dentro del aula.

La siguiente figura muestra la propuesta de evaluación del curso de Planeación Estratégica y Control Administrativo a nivel de profesional.

F4.4 Esquema de evaluación de un curso usando casos	
Exámenes parciales (caso)	35%
Reporte escrito del análisis del caso	20%
Participación en aula	15%
Examen final (caso y reactivos)	20%
Exámenes rápidos (control de lecturas)	10%
TOTAL	100%

Es importante notar que en el curso mencionado los exámenes parciales son casos con preguntas específicas.

Por otro lado, el estudiante en este curso sabe que además de prepararse para la discusión en aula deberá presentar un reporte con su conclusión personal, el profesor puede sugerir que lo envíen a una plataforma electrónica o a una dirección electrónica determinada.

La participación en aula tiene asignado un 15% de la calificación final del semestre. Es indispensable establecer con el grupo en qué consiste una participación excelente, una regular o una mala. Las primeras sesiones ayudan mucho a establecer ese "contrato" no escrito sobre los comportamientos deseados y no deseados en la clase, además permite mostrar a los alumnos los comentarios que serán mejor evaluados durante el curso. Al final de la sesión conviene revisar la contribución de las diversas participaciones, provocando que los estudiantes sean conscientes de cuándo se puede considerar una participación como excelente. En el siguiente capítulo se profundizará en el tema de la evaluación.

En general resulta indispensable crear un clima y ambiente propicio para que el alumno se "aventure" a dar su punto de vista, a defender sus argumentos, a escuchar y aprender de los demás para formar paulatinamente su juicio profesional.

Programación de un curso

Probablemente en el nivel de enseñanza profesional el maestro decida dejar algunos temas para trabajarlos con ejemplos o exposiciones pero esto no implica que no pueda existir un curso que se imparta únicamente

con casos. A continuación se muestra un ejemplo de una sesión semanal cuya duración es de tres horas. La primera parte de la sesión se dedica a la discusión del contenido de las lecturas asignadas y la segunda mitad para la discusión del caso, con lo que es claro que este enfoque está dirigido a la utilización de contenidos. En un curso con énfasis en casos, es común que como examen pueda aplicarse un caso ya que es algo a lo que los alumnos están acostumbrados.

En la Figura 4.5, la columna de casos describe una mezcla de casos internacionales (i) (publicados dentro del libro de texto del curso) y casos nacionales (n), en este ejemplo, de la autoría de quien imparte este curso.

F4.5 Ejemplo de un curso usando casos de manera intensiva

Fecha	Contenido de la sesión	Lectura	Caso
12 ene	Introducción a la planeación estratégica y a los sistemas de control	C1	El Hospital (i)
19 ene	La planeación estratégica (PE)	C2	Cisco A, B y Nota (i)
26 ene	Análisis de la empresa y de la industria	L1, L2	Video Rola (n)
02 feb	Primer examen parcial (caso media sesión)		

Reportes escritos

Es importante formarse un objetivo acerca de los reportes escritos, es decir, si dentro de las metas e intenciones educativas está la de desarrollar en sus alumnos la capacidad de plasmar por escrito sus conclusiones del análisis, entonces solicitar un reporte escrito a los alumnos, tiene sentido.

Una opción es pedir un reporte "ejecutivo" que sintetice el diagnóstico de la situación que presentada en el caso y la alternativa seleccionada con su plan de implementación. La extensión promedio es de dos cuartillas, sin considerar anexos.

El contenido típico de un reporte tiene que ver con:

- La adecuada identificación del (o de los) problema (s).
- La creatividad en la búsqueda de soluciones.
- La justificación teórica de la propuesta.
- El plan de implementación (o implicaciones).

Compromiso departamental

Es necesario contar con el apoyo y compromiso departamental y de la institución en conjunto, especialmente si se desea crear un impacto significativo. Esto tiene que ver con:

- Las facilidades para adquirir casos (si no están en el libro de texto, la adquisición requiere apoyo administrativo).
- La capacitación en el método.
- Las posibilidades de escritura de casos para el plan de estudios.
- La creación de una filosofía de operación en donde el estudiante sabe que sus estudios tienen que ver no sólo con la memorización de teorías, sino con la utilización de los contenidos que va aprendiendo, con un esfuerzo de preparación para entender las teorías y la forma en la que se aplican.

Todo esto es mejor si se da dentro de un ambiente no aislado, ni constituye un esfuerzo únicamente personal, sino como se mencionó, dentro de una filosofía de operación compartida por todos los miembros del departamento o división académica.

Capítulo 5
El rol del profesor

Dos descubrimientos importantes se presentaron en la búsqueda de una técnica didáctica apropiada a las condiciones del Tecnológico de Monterrey. El primero parecía estar en el profesor que dominaba su materia y cubría su material, pero además manejaba un proceso de discusión en aula con el cual lograba desarrollar otras habilidades, como la capacidad de argumentación en los alumnos y extraer lo mejor de cada uno de ellos con sus preguntas. Esa dual competencia era algo que se buscaba desarrollar.

Un segundo descubrimiento se obtuvo mediante la observación de profesores en su quehacer cotidiano frente al grupo. Parafraseando a Christensen[6], el proceso de discusión en aula era toda una filosofía de enseñanza. Se empezaba a descubrir que mediante habilidades y actitudes perfectamente observables, algunos profesores lograban influir positivamente en sus alumnos.

El convenio profesor – alumno

Es el contrato no escrito entre el profesor y su grupo, un proceso de negociación acerca de cómo comportarse, cómo participar y la responsabilidad de la preparación que implica el curso.

Las primeras sesiones juegan un papel muy importante en este contrato, muchas veces el alumno cuestionará, ¿es indispensable participar en clase? o ¿se requiere enviar un reporte? De las respuestas que vaya dando el profesor se formará ese contrato. Un "sí, es indispensable", con una argumentación sólida del por qué hacerlo, la mayoría de las veces será suficiente. No hay que perder de vista que aunque el proceso de aprendizaje se comparte, la conducción y liderazgo del mismo es una función irrenunciable por parte del profesor.

A lo largo del semestre, el profesor con sus comportamientos habrá de ir modelando la conducta deseada en sus alumnos, un recurso valioso podría ser la comunicación no verbal. Por ejemplo, cuando el profesor desea que sus alumnos levanten su mano para solicitar la palabra sin arrebatársela a sus compañeros, deberá otorgarla sólo a los que tienen su mano arriba e inhibir la participación de aquellos que tomaron la palabra sin su consentimiento. O si el uso de la lap top en aula no es indispensable, bastará un gesto indicando que deberá guardarla.

El no actuar también cuenta en esta definición del contrato profesor – alumno. Por ejemplo, si el alumno entra y sale del salón de clases y el profesor no hace algún comentario al respecto, significará que está permitiendo esa conducta.

---

6 Schmotter, James W. (2000). An interview with Professor C. Roland Christensen. Selections: Santa Monica.

Durante el semestre el profesor notará que el grupo va acercándose a una "reunión de trabajo efectiva", donde la participación se da ordenadamente, la argumentación puede ser "agresiva" con las ideas pero nunca con las personas y en la que los mismos alumnos toman control del tiempo para llegar a las conclusiones o al epílogo del caso de estudio.

Muchas veces este proceso de contrato profesor - alumno se da a nivel inconsciente mediante el establecimiento de las reglas y políticas del curso, pero muchas otras conductas serán impredecibles, sin embargo, el profesor modelará sesión a sesión esa conducta orientada a resultados indispensables en el Método del Caso.

Habilidades básicas: preguntar, escuchar y responder

Dirigir una clase por medio del Método del Caso requiere gran disciplina por parte del profesor. No solamente debe renunciar a imponer sus propias ideas y personalidad, sino que ha de mostrar, con su ejemplo, que respeta a los alumnos y valora sus puntos de vista. Todo esto sucede mientras el profesor hábilmente mantiene el proceso de aprendizaje en orden y dirige al grupo entero hacia el logro de las metas del curso. Sin perder de vista lo anterior, deberá alentar la participación de sus alumnos, restringiendo a los exhibicionistas, presionando a los que realizan comentarios superficiales y animando a los tímidos.

■ *Preguntar*

Sin duda, ha sido bien definido el maestro como un líder que dirige a su grupo mediante preguntas, reformulación de opiniones y confirmación de datos que luego somete a su propia crítica o a la de los participantes.

Uno de los principales instrumentos con los que el maestro cuenta para dirigir la discusión es la pregunta. Por lo tanto, es importante que el profesor reconozca la tipología de éstas. A través de las preguntas pueden obtenerse hechos relevantes o el diagnóstico e interpretación de una situación, o bien, puede conocerse la opinión de sus alumnos frente a una situación hipotética.

Mediante las preguntas, el profesor ayudará al estudiante a distinguir entre lo que es y no importante, lo significativo de lo trivial y a remarcar ciertas afirmaciones implícitas en un argumento que merecen ser manifestadas en forma explícita.

Las preguntas sirven para abrir la discusión, obligar al alumno a clarificar su pensamiento y los conceptos que maneja, o también, a extenderse

sobre un punto en el que el profesor descubre una aportación que podría ser importante. Una mezcla de preguntas que puede resultar útil es la siguiente[7]:

1. Descriptivas, se usan para identificar hechos precisos en el caso: ¿Qué hizo el Sr."X"?
2. Hipotéticas, se utilizan para explorar la comprensión del problema y para saber si el estudiante puede extrapolar la situación a otros contextos: ¿Qué podría haber hecho el Sr. "X"?, ¿Qué hubiera pasado si...?
3. De conjetura, sirven para probar alternativas de solución: ¿Qué cree usted que hará el Sr. "X"?
4. Personalizadas, se utilizan para hacer que el estudiante se sitúe específicamente en el papel de uno de los protagonistas, en sus sentimientos y motivaciones, para comprender más profundamente la naturaleza de las decisiones humanas: ¿Qué haría usted en el papel del Sr.?
5. Normativas, se usan para probar la comprensión de una solución teóricamente sólida: ¿Qué debería haberse hecho?
6. De acción, son preguntas que sugieren una respuesta a: ¿Qué se puede hacer de inmediato en las circunstancias que describe el caso?
7. Abiertas, son aquellas donde cabe cualquier respuesta. Se utilizan con frecuencia para iniciar la discusión general del caso.
8. Para fijación de prioridades, éstas sirven para determinar lo que se considera más importante y lo que puede ser postergado.
9. De secuencia, se utilizan para establecer o aclarar el orden en que se presentaron los hechos.
10. De extensión o sondeo: ¿Qué más podrías decirnos sobre...?
11. De generalización: ¿Podría esto presentarse en otras circunstancias, en otras empresas, o en otros lugares?
12. De confrontación, sirven para contrastar puntos de vista encontrados de los participantes.

Y por supuesto, toda una gama de preguntas que la creatividad del profesor ayudará, por ejemplo los tradicionales ¿por qué?, ¿cómo?, ¿usted qué cree?, que son fundamentales para conectar una pregunta con otra.

■ *Escuchar*

En el manejo de la escucha activa no hay reglas únicas, por el contrario, la mayoría de los profesores van desarrollando su propio estilo.

La escucha activa es también una habilidad crítica a desarrollar en el profesor y en el estudiante. Muchos estudiantes y algunos profesores, están más interesados en hablar que en escuchar a los demás. Es conveniente tratar de "escuchar" tanto el contenido como los sentimientos latentes en las respuestas, algunas veces un "Mmmm..." representa desacuerdos o reflexiones más profundas. La comunicación no verbal en el Método del Caso juega un papel muy importante, el ser humano con sus gestos y expresiones también transmite mensajes y el profesor que analiza un caso con sus alumnos debe estar preparado para entenderlos[8].

---

7 Adecuadas de los profesores: Gonzalo Rivero Torrico, José Raúl Lomelín Tappan y Julio E. Paladino Martínez.
8 Schmotter, James W. (2000). An interview with Professor C. Roland Christensen. Selections: Santa Monica.

Algunas veces el profesor decidirá usar el pizarrón para remarcar las ideas mencionadas en la clase, pero en otras preferirá excluir el comentario para centrar la atención en aquellos aspectos que tienen mayor contribución a sus propósitos. Otras veces el profesor querrá parafrasear el comentario de alguno de sus alumnos.

■ *Responder*

Es importante estar preparado para lo inesperado, de hecho, en la mayoría de las ocasiones el profesor no sabrá lo que le contestarán desde la primera pregunta que éste haga. Sin embargo, un registro meticuloso de las respuestas obtenidas en su plan de clase será de mucha ayuda cuando el caso sea usado de nuevo.

El profesor deberá estar consciente del proceso del grupo, con frecuencia, los estudiantes primerizos estarán interesados en saber qué hubiera hecho el profesor en la situación del protagonista del caso o qué fue lo que sucedió en realidad. La respuesta, a cualquiera de las dos preguntas, no es indispensable para el proceso y es preferible indicar a los alumnos que aún sabiendo lo que sucedió con la organización que se está estudiando, no es sino una más de las alternativas factibles.

Es útil después de cada clase, hacer un repaso completo sobre la experiencia lograda, para verificar la calidad de las intervenciones de cada participante, registrando y dando a conocer la calificación parcial de cada uno de sus alumnos.

Conducción del proceso de discusión

La conducción del proceso es la gran tarea del profesor, muchos han sido instruidos bajo el paradigma del control del grupo, que ciertamente, tiene sus beneficios. Sin embargo, en una clase basada en el Método del Caso, el profesor estará más ocupado en conducir la discusión que se da en el salón de clase hacia sus objetivos, que en tener el papel protagónico en la sesión.

Una clase basada en el control del profesor podría inhibir la fluidez necesaria en una buena discusión de grupo. Será más semejante a la clásica conferencia magisterial en donde el profesor con una sola mirada indicará: ¡Silencio, estoy hablando!

Muchos profesores creen perder el control al permitir la palabra a sus alumnos por espacios relativamente prolongados de tiempo (tres minutos, por ejemplo) pues esto no es común en una clase tradicional. Sin embargo, en esta metodología habrá momentos en los que a los primeros

tres minutos del primer alumno le seguirán los de otro que esté en desacuerdo. El profesor decidirá intervenir hasta que ambos completen sus argumentos, de manera que se propicie un ambiente de mayor confrontación de ideas.

La pregunta detonante

Tradicionalmente, los profesores usuarios de casos han seguido una metodología que lleva al alumno a una secuencia muy lógica pero también consumidora de tiempo. Es decir, realizan un análisis del caso con la siguiente secuencia:

1. Antecedentes del caso.
2. Hechos relevantes.
3. Problemas.
4. Análisis.
5. Alternativas de solución.
6. Implicaciones.
7. Soluciones seleccionadas.

El tiempo dedicado a los primeros cuatros puntos, probablemente será la mitad de una clase, demasiado tiempo si el profesor quiere desarrollar en sus estudiantes la capacidad de generar alternativas y probarlas frente a los demás. Este tipo de dinámica en la discusión del caso provocará que los estudiantes, que no habiendo dedicado tiempo a su preparación, puedan opinar con superficialidad.

De manera complementaria se ha desarrollado un enfoque diferente para abordar el caso. Este inicia con la pregunta detonante, mediante la cual se sitúa al estudiante justo en medio del análisis: ¿Cuál es su diagnóstico de la compañía "x"? o ¿Qué haría usted en el papel de Sr. "x"?. Responder a esta pregunta implica que el alumno realizó, antes de la sesión, los primeros cuatro pasos del análisis.

Algunas de las ventajas de introducir el análisis del caso son:

- Contar con más tiempo en aula para las actividades de diagnóstico o discusión de alternativas de solución.
- Identificar de inmediato a los alumnos que no prepararon el caso y con sinceridad responderán no saber, dada la naturaleza de la pregunta.
- Estimular a los estudiantes a estar preparados para argumentar desde la primera intervención.

Manejo de las transiciones

Algunos profesores suelen hacer el cambio de un tema a otro mediante comentarios directos como: "ahora pasemos a otro aspecto". Otros suelen hacerlo suavemente, provocando en los alumnos una respuesta que conecte los temas, por ejemplo, el profesor podría intervenir diciendo: "este comentario me lleva a...". Frecuentemente el manejo de las transiciones está ligado a mensajes en el pizarrón a manera de títulos o al cambio de pizarrón, lo que le indica al estudiante que el análisis ha pasado a otro momento.

Manejo del tiempo

El tiempo es importantísimo en el manejo de un caso. En la mayor parte de las escuelas de negocios que usan esta técnica, cuentan con un reloj dentro del aula, a la vista, de frente al profesor y de espaldas a los alumnos, esto con el propósito de que con una simple mirada sobre el grupo el maestro sepa el tiempo dedicado a cada tema.

La planeación de la sesión es clave para lograr la óptima administración del tiempo de clase. Generalmente, los profesores asignan una duración particular a cada uno de los temas principales. A continuación se ofrece un ejemplo de las actividades que serían sujetas de una programación:

F5.1 Agenda de una clase usando casos

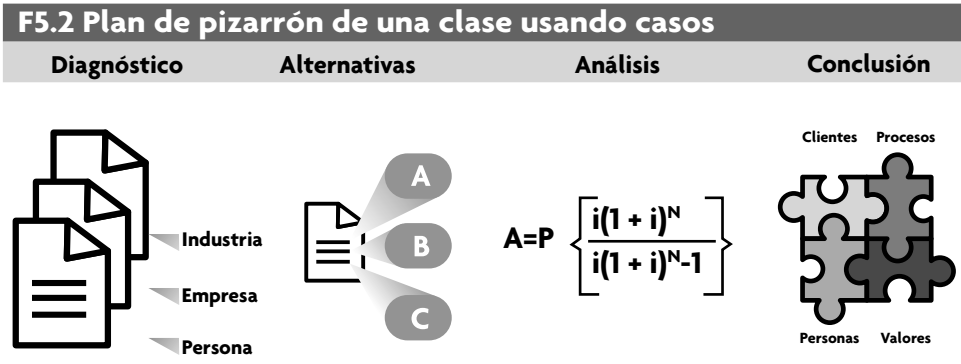
Tiempo	Actividad
2 minutos	Introducción al caso
3 minutos	Presentación auxiliar (video)
45 minutos	Discusión de preguntas: 10 min ¿Cuál es su diagnóstico de la empresa? 20 min ¿Qué haría en el papel del Sr. "X"? 15 min ¿Qué beneficios se obtienen de ...?
10 minutos	Conclusión
10 minutos	Epílogo

Manejo del pizarrón

El pizarrón contiene el registro de cómo se lleva a cabo la discusión en clase, constituye la estructura del análisis mismo. Algunos profesores hacen el plan con anticipación para tener identificadas claramente sus ideas, temas, tiempos y tipo de análisis. Es deseable que en el salón de clase se tengan cinco o seis pizarrones, de tal forma que no sea indispensable borrarlos para que si algún argumento requiere retomarse, pueda hacerse con facilidad, sin perder la secuencia de la clase y evitando que las propuestas de solución sean poco consistentes.

Es de gran ayuda tener el plan del pizarrón sobre el escritorio, ya que esto permite que con una ligera mirada el profesor reconozca en qué parte de la discusión está, qué aspectos le hace falta abordar y hacia dónde debe ir su clase. Este plan le da una idea de cómo debe lucir su pizarrón al final de la clase. A continuación se presenta una ilustración a manera de ejemplo:

F5.2 Plan de pizarrón de una clase usando casos



Proceso

En síntesis, el proceso de discusión sugerido en una clase que se imparte con el Método del Caso consta de las siguientes fases:

1. El profesor propone el (o los) caso (s) que se abordarán, atendiendo al contenido del programa.
2. El alumno obtiene una copia del caso, lee y analiza la información tratando de descubrir el (o los) problema (s) que plantea la situación y las posibles soluciones del mismo.
3. Se forman grupos de estudio, ocasionalmente multidisciplinarios (de diferentes carreras) con el objetivo de que compartan información, herramientas, análisis y puntos de vista sobre el contenido del caso.
4. Se promueve la reunión de alumnos en grupos de estudio pequeños (tres a ocho personas) ya sean virtuales o presenciales.
5. El alumno entrega un reporte escrito personal (opcional) al profesor, en el que integra sus recomendaciones para solucionar el caso mas no el análisis en sí. Algunos casos

contienen suficientes preguntas para que el alumno pueda discernir y realizar este documento de manera personal.

6. En clase se discuten las alternativas generadas por los alumnos. Este es un momento de "defensa y argumentación" personal.
7. El profesor hace énfasis en la utilización y aplicación de los conceptos más que en la "solución" del caso.

Preparación del profesor

El Método del Caso, como cualquier otra herramienta didáctica, requiere que los profesores se entrenen en el uso del mismo. Las diferencias entre una "clase magistral" y una sesión empleando esta metodología, no sólo son técnicas, también implican un cambio en el rol del profesor.

Éste se convierte en un coordinador, en un orientador de la discusión y abandona el papel de un expositor que conoce todas las respuestas.

Algunos profesores son incapaces de efectuar este cambio de rol. Se desenvuelven bien con las técnicas tradicionales, pero se les dificulta el método. Por lo tanto, es necesario generar un proceso de capacitación de profesores y alumnos para hacer el mejor uso de esta herramienta.

Es común que el profesor que comienza a emplear el método, invierta mucho más tiempo de preparación a su clase que lo que tradicionalmente le dedicaba. Por esta razón se recomienda que, en cada sesión que se planee impartir con un caso, se siga este proceso:

1. Leer el caso.
2. Analizarlo de manera individual.
3. Leer la nota de enseñanza.
4. Construir el plan de la clase.

La secuencia indica que la primera acción es el ejercicio de leer detenidamente el caso de forma individual, subrayando, haciendo anotaciones y cálculos. Esto le permitirá al profesor tener más claros los objetivos del documento y los resultados que probablemente obtendrá en el salón de clase.

La segunda fase en la preparación de un caso es el análisis detallado. Es el momento en el que el profesor emplea su conocimiento para profundizar en el estudio del documento mediante teorías, fórmulas, tablas y todo aquello que sabe que el estudiante deberá conocer y aplicar. Este es un momento para "adueñarse" del caso, para saber con precisión el tipo de errores que probablemente cometerán sus alumnos, el grado de dificultad que representa resolver los problemas planteados, así como para imaginar el tiempo que le llevará al alumno analizar el caso.

Posteriormente y hasta concluir los pasos anteriores, se recomienda leer la Nota de Enseñanza, sólo así podrá existir un diálogo entre el escritor del caso y el profesor usuario. Es entonces cuando se da un segundo aprendizaje al ir descubriendo aspectos que posiblemente pasó por alto, probablemente surjan reflexiones como "¡Caramba!, esto no lo había tomado en cuenta". Este es un proceso muy enriquecedor que se da asincrónicamente entre colegas de la misma disciplina (el autor del caso y el profesor usuario) y que lo prepara para diseñar el plan de la case.

El plan de la clase

Una vez hecho el análisis del caso, se estará en condiciones de pensar cómo guiar al grupo durante la discusión para que se logren los objetivos de estudio de esa sesión en particular, es decir, se estará preparado para hacer un plan de la clase.

El primer paso puede ser definir a qué alumno le pedirá que haga la primera intervención en la discusión, ya sea porque es quien tiene la mayor aptitud cuantitativa o porque conoce de empresas semejantes.

La siguiente pregunta tal vez quiera dirigirla a aquel alumno que siempre encuentra un punto de vista opuesto. De lograr esto, el grupo quedaría dividido en al menos dos partes, lo cual sería un "caldo de cultivo" fenomenal para fomentar la discusión, el debate de ideas.

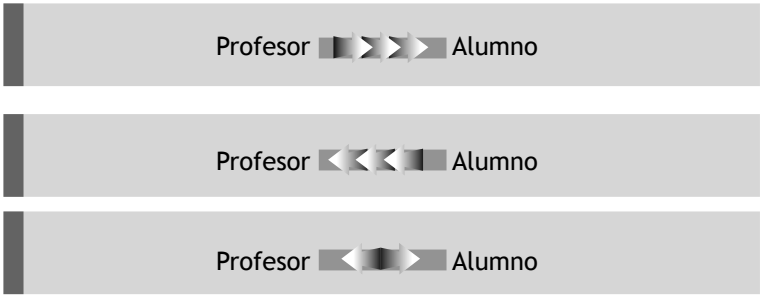
También es recomendable pensar a quién dirigir la última pregunta o la conclusión, considerando las características de sus alumnos y el tipo de caso en estudio. Lo anterior es factible de planificar, pero es un ejercicio individual e irrepetible; un laboratorio en el salón de clases, ya que las características de cada grupo cambiarán semestre a semestre cuantas veces use el caso. Un ejemplo de formato de un plan de clase se presenta en el Anexo 4.

Involucrar activamente a los alumnos

El Método del Caso funciona con base en dos grandes principios: el colaborativismo y el constructivismo, en ambos la participación de los alumnos es fundamental. El profesor puede planear una participación que favorezca las respuestas a preguntas planteadas por él mismo, de esta forma se podrá cerciorar si el alumno ha comprendido la problemática del caso. Sin embargo, también podría estimular la participación respondiendo a comentarios de otros alumnos, logrando de esta manera generar reflexión acerca de los argumentos que ellos mismos están dando. En esta situación se pueden hacer preguntas como: ¿usted qué piensa de la propuesta de su compañero?, ¿estaría usted de acuerdo con la solución que ha propuesto su compañero?

Solicitar a un alumno su opinión sobre un comentario vertido por uno de sus compañeros le hará más crítico. Al mismo tiempo, el receptor de la crítica aprenderá a defender su idea y a saber recibir retroalimentación, lo cual en ambos casos constituye una experiencia de aprendizaje.

F5.3 Interacción en aula (profesor – alumno)



Permitir el uso de la palabra a los alumnos es siempre una cuestión de talento por parte del profesor, es decir, no hay reglas para decidir cuánta participación sin la intervención del profesor es lo recomendable. Habrá ocasiones en que será mejor permitir la réplica sin el protocolo de levantar la mano, para permitir fluidez en el diálogo y hasta un poco de "acaloramiento" (vital para el proceso de esclarecimiento de argumentos). Pero en otras, la intervención del profesor será indispensable para tranquilizar los ánimos de aquellos alumnos que llegan a defender con pasión sus argumentos.

La enseñanza de habilidades y valores

La sesión plenaria es siempre un laboratorio extraordinario para procurar el desarrollo de actitudes y valores. Para lograrlo es recomendable que el profesor se mantenga como "dueño del proceso" para que resalte aspectos como:

1. Respeto por las opiniones de los compañeros.
2. Trabajo en equipo.
3. Capacidad de auto aprendizaje.
4. Pensamiento crítico.
5. Honestidad.
6. Capacidad para tomar decisiones.
7. Escucha respetuosa.
8. Cultura de trabajo y de exigencia.
9. Comunicación efectiva, oral y escrita.

Algunas veces bastará un comentario por parte del profesor, como: "El respeto hacia nuestras ideas sólo se obtiene respetando las ideas de los demás, vamos a escuchar el comentario de su compañero 'x' ". O bien, en ocasiones podrá resaltar o hacer consciente al grupo de que lo que se está ejercitando en aula es el pensamiento crítico en un diagnóstico y no sólo la capacidad de memoria. Por ejemplo, cuando el profesor ha solicitado una evaluación diagnóstica y en cambio recibe solamente una respuesta memorística.

Por otra parte, el profesor que pretenda deliberadamente incursionar en algún aspecto ético del comportamiento profesional mediante el caso, deberá planear cuidadosamente el tipo de preguntas y también las respuestas para los alumnos, incluso eventualmente será necesario, para no caer en el relativismo, tener un marco teórico dentro del cual hacer el análisis.

Cierre y/o conclusión

Antes de concluir el análisis del caso, es importante dar un cierre a la sesión. Algunos profesores optan por tomar la palabra para indicar lo que se ha aprendido; otros prefieren preguntar: ¿qué hemos aprendido con el análisis de este caso? Es cuestión de estilo pero, definitivamente, es muy importante que ese momento no falte.

Algunos profesores conocen cómo se resolvió la situación analizada en el caso, así que emplean esa información como un "epílogo", que se convierte en un momento más de aprendizaje siempre y cuando se haga la pregunta adecuada a los estudiantes, por ejemplo: ¿qué justifica que se haya tomado esa decisión?, ¿qué vieron los protagonistas que no vimos nosotros?

Capítulo 6
El rol del alumno

Para el éxito de la sesión en el aula, el alumno debe tener el caso con suficiente anticipación para poder estudiarlo individualmente fuera de aula. Generalmente, se recomienda subrayar el caso para separar los hechos importantes de la información irrelevante que los escritores regularmente incluyen en él. En esta parte, el alumno desarrolla su capacidad de análisis al extraer y ordenar los hechos importantes del caso y sintetizarlos en un esquema, que muestre de manera general las relaciones entre las diferentes partes.

Además, el alumno hará un diagnóstico de la situación, identificando: problemas, causas y consecuencias que ordenará por prioridades. Enseguida, el alumno planteará las posibles alternativas de solución (apoyándose del contenido teórico del curso) a los problemas planteados. Finalmente seleccionará la alternativa que considera más viable, expresando su criterio de decisión. Por ejemplo, habrá decisiones que promuevan la participación de mercado pero no las utilidades de la empresa o que optimizan el problema de la manufactura mediante la liquidación o despido de personal. La presencia del dilema será un tema recurrente en el estudio de casos, así como en la práctica de una profesión.

En algunas ocasiones, el estudiante contará con el apoyo de una Nota Técnica. Algunas escuelas acostumbran entregarla durante el transcurso de la clase, después de que el alumno intentó, tanto en forma individual como en equipo, resolver el caso por sus propios medios. En los cursos de nivel profesional, es común que se siga un libro de texto, en estas circunstancias, la selección del caso apegado al contenido es muy importante ya que eventualmente los objetivos de uno y de otro pueden diferir.

En un curso diseñado con casos, se espera una participación muy activa por parte del estudiante por lo que es recomendable preparar al alumno y entrenarlo para ello. Algunas de las opciones que tendría una institución o el profesor mismo serían los programas de inducción a la técnica planeados por la institución o, en ausencia de un esfuerzo institucional, emplear casos cortos para entrenamiento de los alumnos en el proceso de análisis de un caso.

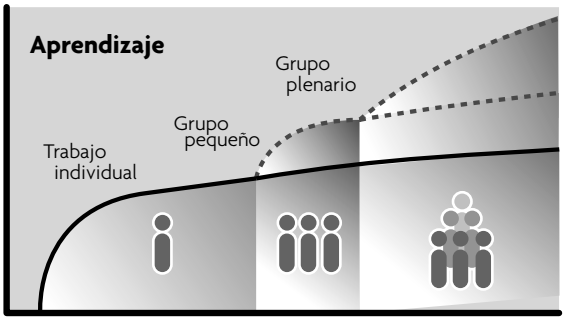
Para el alumno, un curso planeado con casos es una experiencia a la cual conviene entrar bien preparado. De los resultados de esta inducción dependerá también la confianza con la que ingrese al curso.

Es recomendable seguir al menos tres pasos en la preparación de los alumnos en el análisis de un caso:

1. La preparación individual.
2. El trabajo en grupo pequeño.
3. La sesión plenaria.

A lo largo de estos tres momentos, como puede observarse en la Figura 6.1, se da un incremento en el aprendizaje. Éste es explicable debido a que en la preparación individual el estudiante gana velozmente información que desconocía. Se da un crecimiento acelerado al principio, para luego estabilizarse, debido a que el alumno tiene un conjunto limitado de información, ideas y experiencias.

F6.1 Aprendizaje a través del tiempo en el estudio de un caso



Fuente: Desarrollada por el autor con base en Leenders y Erskine, 2001.

En el grupo pequeño se da otro incremento en el aprendizaje del alumno y en corto tiempo se detonan nuevos aprendizajes. Esto es explicable debido a que al crearse el grupo e incorporarse otras personas habrá nuevos puntos de vista y nueva información no considerada en el trabajo personal, y como afirma el dicho "dos cabezas piensan mejor que una", la acumulación de más información también detonará mayor profundidad en el análisis y el aprendizaje.

Es recomendable indicar a los estudiantes que la reunión en grupo pequeño inicia cuando ha sido realizado un trabajo previo de análisis (trabajo individual) y no cuando éstos se reúnen, fuera del aula, a trabajar en la preparación del caso.

Pese a la eficiencia del grupo pequeño, éste también tiene un límite pues aunque el grupo permanezca reunido, ya no habrá más aprendizaje. Este es el momento de terminar la reunión y prepararse para la siguiente etapa.

En la sesión plenaria, el aprendizaje de nueva cuenta se potencia con las aportaciones del grupo y con la conducción inteligente del profesor.

Preparación individual

En esta fase se espera que el estudiante:

- Revise el caso con detenimiento.
- Haga su propio análisis (Anexo 5).
- Formule sus propias conclusiones y recomendaciones.
- Tome un papel activo en su proceso de aprendizaje.

Algunas veces los casos terminan con una pregunta, esto ayuda a los estudiantes a enfocar el análisis en aquella cuestión que el autor del caso propuso. En otras ocasiones, el profesor podrá asignar una pregunta para la preparación del caso con un nivel de profundidad mayor. Algunos ejemplos de preguntas útiles para la preparación individual se reproducen a continuación[9] :

1. ¿Es atractiva la propuesta de inversión descrita en el anexo 3?
2. ¿Debería Ken Richards enviar la propuesta para su análisis?
3. ¿Es atractiva para él la propuesta?
4. Comentarios acerca de los beneficios de usar ROA como medio para evaluar el desempeño.

Para preparar el caso puede seguir las siguientes preguntas[10] :

1. ¿Cuáles son las principales fuerzas del medio ambiente que afectan a MS?
2. ¿Cómo deberá de enfrentarlas?

Algunos profesores suelen no asignar pregunta alguna, esto con el propósito de desarrollar en el estudiante la capacidad de identificación de problemas. Posiblemente los alumnos se sentirán desconcertados frente a tal situación, especialmente si provienen de un sistema tradicional y estructurado, en donde el profesor toma un papel protagónico y gira instrucciones de qué hacer y cuándo. Sin embargo, pese al desconcierto de las primeras sesiones, si esa es la intención del profesor, esta estrategia generará una mayor agudeza entre sus alumnos.

El tiempo de preparación de un caso es algo que también habrá de tomarse en cuenta, considere el siguiente ejemplo:

1. El programa de estudios demanda dedicación de tiempo completo por parte del alumno (48 horas de dedicación a la semana).
2. La carga completa para un alumno promedio es de seis cursos.
3. Cada curso requiere de tres horas presenciales de clase a la semana.

---

9 Preguntas del caso Quality Metal Service Center de Vijay Gobindarajan, Publicado en Management Control Systems, Anthony y Govindarajan Irvin Mc Graw Hill, USA 2004

10 Preguntas formuladas por Jorge A. Gonzalez G, en el programa analítico del curso de Estrategia Estructura y Procesos de la Organización, para preparar el caso: Microsof: Adapting to new challenges. Publicado en Management de R.L. Daft, Organization Theory and Design. Cincinnati, Oh: South Western College Publishing. 1998, 7th Edition.

Con este pequeño cálculo, el profesor podrá programar casos que de acuerdo a su extensión y nivel de complejidad, requieran un trabajo individual y en grupo pequeño equivalente a cinco horas semanalmente.

El grupo pequeño

Es un momento en el que el estudiante comparte sus conclusiones con un grupo de compañeros. La riqueza de este momento radica en que el estudiante podrá:

- Comunicar y defender sus ideas en un ambiente de confianza.
- Explicar a otros su punto de vista.
- Mejorar su capacidad de comunicación verbal.
- Reconocer el valor de las ideas de otros.
- Adquirir confianza para la exposición.
- Desarrollar su capacidad de trabajo en equipo.

Los grupos pequeños pueden ser determinados por el instructor (o la institución) al azar, o seleccionados por los mismos participantes. La decisión es también una estrategia de aprendizaje planeada por el profesor. Por ejemplo, algunos profesores sustentan que una integración aleatoria es la realidad en las organizaciones, pues rara vez se tiene la oportunidad de escoger al equipo. El trabajar con compañeros con los que se simpatiza y con los que no, representará una experiencia de aprendizaje social invaluable para el estudiante.

La integración planeada por el profesor puede incluir grupos con características diferentes pero complementarias en los cuales, por ejemplo, uno de los integrantes sea hábil para el análisis cuantitativo, otro cuenta con determinada experiencia, haya personas de los dos sexos, entre otros aspectos. La hipótesis en este formato es que en las organizaciones también se da un equilibrio de talentos, profesiones y de información.

El formato de integración planeado por los mismos alumnos tiene la ventaja de que los mismos participantes, atendiendo a sus afinidades, decidan con quién reunirse y puedan trabajar eficientemente. La desventaja está relacionada con la posible eficiencia del grupo a partir sólo de una base social favorable.

El tamaño del grupo pequeño es una decisión estratégica que el profesor, atendiendo a la madurez de su grupo, podría definir. En el nivel de estudios de profesional son comunes los grupos relativamente menores (tres a cinco personas), en comparación con los equipos típicos en los postgrados (ocho personas). Esto posiblemente se deba a la dispersión que existe entre personas relativamente más jóvenes.

F6.2 Preparación de un caso, grupo pequeño

La sesión plenaria

Es un momento en el que el estudiante pone a prueba habilidades como:

- Responder a preguntas específicas del profesor.
- Explicar al grupo sus argumentos.
- Practicar la exposición en público.
- Exponer y probar sus ideas.
- Respetar a los demás.

Debido a que la participación activa es algo que interesa desarrollar en el estudiante, es común que en grupos grandes el instructor solicite a los participantes que permanezcan en el mismo sitio por las siguientes sesiones con el propósito de memorizar sus rostros, nombres y formas de participación.

Es importante reconocer las ventajas que representa para la dinámica de un curso el que los estudiantes se encuentren a una distancia equivalente, que puedan verse directamente (cara a cara) y sin dificultades, pues esto favorece la comunicación entre ellos.

Es recomendable utilizar una formación en "U" o herradura para los sitios en los que se sentarán los alumnos (Figura 6.3). Un arreglo sencillo bastará para lograr que la comunicación fluya eficientemente.

F6.3 Sesión plenaria

Presentaciones y reportes

Cuando el profesor se ha propuesto desarrollar la habilidad de mejorar la comunicación escrita entre sus alumnos, un ejercicio invaluable es el realizar reportes escritos de los casos analizados. Estos reportes, además de que deberán ser eficientes y claros, requerirán de un proceso pedagógico por parte del profesor para llegar a ello. Es común que los primeros reportes no cumplan con las expectativas del profesor, por falta de profundidad, estructura manejada e, incluso, por su redacción.

Si los reportes no cumplen con los requisitos, es necesario ofrecer al alumno una evaluación del trabajo realizado, de forma que tenga elementos para mejorarlo. Es decir, no basta generar una calificación, es indispensable indicarle claramente al alumno por qué la obtuvo y qué aspectos tendría que perfeccionar en un siguiente reporte.

En la Figura 6.4 se muestra un ejemplo de evaluación hecha por un profesor a sus alumnos, indicando cuatro variables: uso de teoría de curso, creatividad, justificación de propuesta y profundidad en el análisis.

F6.4 Formato de evaluación de reportes escritos

Matrícula	Nombre	Uso de teoría	Generación alternativas	Justificación propuestas	Profundidad en análisis	Calificación del reporte
A00350001	Alumno 1	1	1	1	1	60
A00350002	Alumno 2	1	3	2	2	80
A00350003	Alumno 3	1	2	2	1	70
A00350004	Alumno 4	1	1	1	1	60
A00350005	Alumno 5	1	1	1	1	60
A00350006	Alumno 6	2	1	1	2	80

Notas:
Cada variable es evaluada entre 1 y 3 donde:

"1" significa insuficiente
"2" significa desarrollo a nivel básico
"3" significa sobresaliente

La ponderación a cada variable es la misma y la calificación está dada en base 100

Conforme el tiempo transcurra y el estudiante reciba retroalimentación del progreso generado, el contenido y forma de los reportes tenderán a ganar calidad, hasta parecerse a los que se presentarían en una junta de ejecutivos.

Capítulo 7
La evaluación

Un curso puede haber sido diseñado con casos porque al profesor, o a la institución, les interesa desarrollar en el estudiante un conjunto de habilidades y conductas como podrían ser:

- Usar una teoría, una técnica o una herramienta.
- Tomar decisiones.
- Ejercer el juicio profesional.
- Ejercer el pensamiento crítico.
- Comunicarse efectivamente de forma oral y escrita.
- Tener un comportamiento ético.
- Respetar a las personas.
- Tolerar la diversidad.
- Actuar como ciudadano responsable.
- Desarrollar una cultura de trabajo y de exigencia.

Con base en este conjunto de habilidades, el profesor elige los casos que usará en el semestre y diseñará las actividades que lo lleven a hacer que los estudiantes las adquieran.

Construcción de un sistema de evaluación

Para el desarrollo de un sistema de evaluación de un curso diseñado con base en casos, el primer paso es definir por qué el curso está diseñado con casos, es decir qué se quiere lograr en éste. Esta definición permitirá saber lo que se debe evaluar.

Si el profesor desea formar el juicio profesional en sus estudiantes, será indispensable que los procesos de discusión en aula o el análisis del caso, incluyan elementos que hagan evidente su uso y será indispensable definir qué se entiende por juicio profesional, cuándo y cómo se hace evidente el grado en el que éste se ha desarrollado; de tal forma que la evaluación posterior sea justa y clara para el estudiante y no sólo con base en la opinión subjetiva del profesor.

El segundo paso en la construcción de un sistema de evaluación es la generación de variables claramente definidas, rangos y formas de medición. Mientras mejor descritas estén, el sistema será comprendido y compartido por el alumno. Esta tarea requerirá de la aceptación y compromiso institucional, así como de la revisión de la consistencia del sistema de evaluación con los objetivos del curso.

En la Figura 7.1 se describe un ejemplo de un programa analítico del curso de Sistemas de Planeación Estratégica y Control Administrativo. Se puede observar la presencia de una columna de "Lectura" donde se indica el material teórico asignado a la sesión. La columna "Caso" señala el caso asignado para esa sesión (uno por semana). Por ejemplo, en la clase del 2 de febrero, se puede observar que está planeado un examen parcial, el cual será también un caso. Esto significa que se usará intensivamente esta técnica didáctica, por lo que es normal la aplicación de un caso como examen.

F 7.1 Ejemplo de programa analítico (fragmento)

Fecha	Contenido de la sesión	Lectura	Caso
12 ene	Introducción a la planeación estratégica y los sistemas de control	C1	El Hospital
19 ene	La planeación estratégica (PE)	C2	Cisco A, B y Nota
26 ene	Análisis de la empresa y de la industria	L1, L2	Video Rola
02 feb	Primer examen parcial (caso media sesión)		

Continuando con la conformación de la estrategia general del curso, en la Figura 7.2 se muestra el sistema general de evaluación; es decir, la visión global de los aspectos que serán evaluados en el semestre. En el ejemplo que se reproduce a continuación (mismo curso), es evidente que éste tiene un peso relativamente importante en el uso de casos, por lo que habrá actividades relacionadas con: reportes escritos, participación en la discusión en aula y exámenes, todos ellos acerca de los casos programados. Estos a su vez, fueron seleccionados alrededor del contenido del programa analítico oficial del curso (columna "Contenido de la sesión", Figura 7.1).

F7.2 Sistema general de evaluación del curso

Exámenes parciales (caso)	**35%**
Reporte escrito del análisis del caso	**20%**
Participación en aula	**15%**
Examen final (caso y reactivos)	**20%**
Exámenes rápidos (control de lectura)	**10%**
TOTAL	**100%**

En un curso con uso intensivo de casos, los reportes sobre el análisis de estos, pueden funcionar como auxiliares a la preparación de la sesión plenaria. Es importante que los alumnos tengan claras las características que se evaluarán en el reporte. En la Figura 7.3 se presentan algunas de las variables a evaluar y en la 7.4, la forma en que será calificado por el profesor.

F7.3 Características del reporte escrito

Título del caso:
Fecha:
Nombre del alumno:

1 Breve descripción de la situación: identificación del problema.
2 Solución propuesta: mencione el criterio de decisión empleado.
3 Plan de implementación: incluya resultados esperados.
4 Anexos: herramientas empleadas en el análisis.

F7.4 Formato de evaluación de reportes escritos

Matrícula	Nombre	Uso de teoría	Generación alternativas	Justificación propuestas	Profundidad en análisis	Calificación del reporte
A00350001	Alumno 1	1	1	1	1	60
A00350002	Alumno 2	1	3	2	2	80
A00350003	Alumno 3	1	2	2	1	70
A00350004	Alumno 4	1	1	1	1	60
A00350005	Alumno 5	1	1	1	1	60
A00350006	Alumno 6	2	1	1	2	80

En el ejemplo se han señalado cuatro variables a evaluar en los reportes:

1. Uso de la teoría.
2. Creatividad en la generación de alternativas.
3. Justificación de las propuestas.
4. Profundidad en el análisis.

También es evaluada cada variable entre 1 y 3, siendo 1 insuficiente, 2 nivel básico y 3 sobresaliente. Esto da por resultado una "calificación" del reporte.

La asignación de la calificación deberá venir acompañada de una justificación o aclaración que la complemente. Un ejemplo de cómo se podría proporcionar la retroalimentación es el siguiente:

> "Apreciable: ‹‹Nombre del alumno››:
> He leído tu reporte del caso "X", en general lo encuentro satisfactorio, pero recomendaría profundizar en el uso del contenido teórico de las lecturas asignadas. Lo he calificado con 70.
> Saludos
> Nombre del profesor"

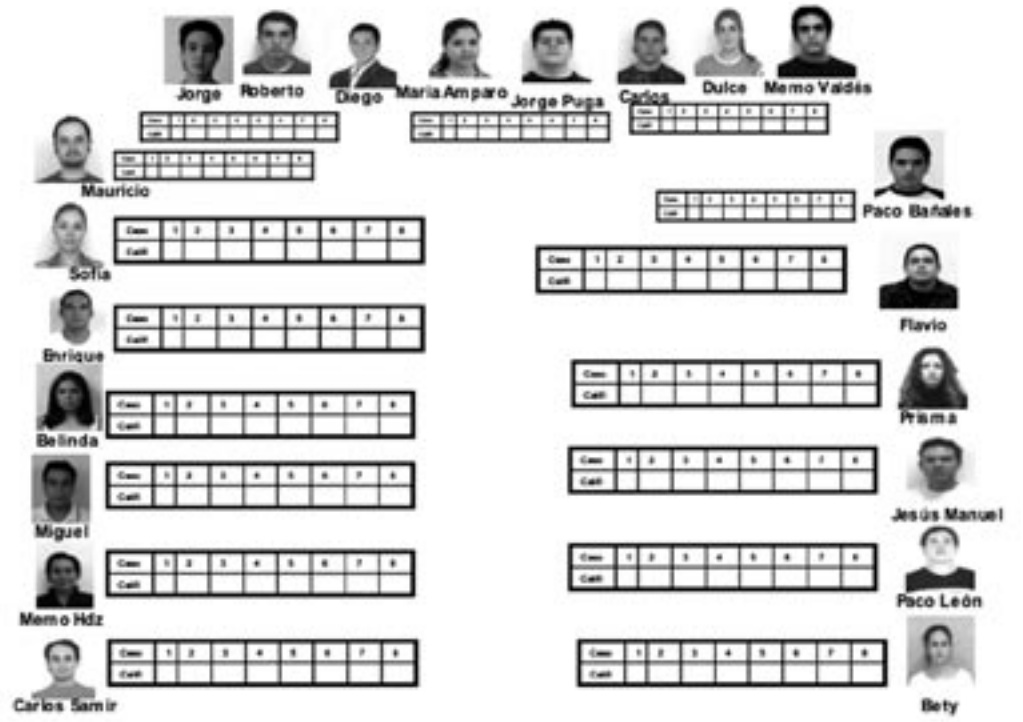
Si se tiene previsto desarrollar en el estudiante la capacidad de argumentación y defensa de sus ideas, es necesario crear un sistema de evaluación al respecto. Se propone un esquema simplificado en el que se asigne una "calificación" a la participación por cada alumno en cada caso. Como no es fácil recordar a todos los alumnos, es indispensable que inmediatamente al término de cada sesión, el profesor verifique quiénes fueron los que tuvieron una participación sobresaliente, cuáles alumnos no participaron y quiénes lo hicieron erróneamente o no estaban preparados para participar. Por cada una de las clases en las que se usa un caso, es necesario evaluar la participación.

F7.5 Evaluación de la participación en aula

+2	Una participación excelente, ideas justificadas, uso de teoría etc.
+1	Una participación buena, demuestra preparación básica
0	Participación que sólo repite argumentos del caso
-1	Argumentos equivocados
-2	No preparó el caso

El registro inmediato de la participación es muy importante. Elaborar un mapa con las fotografías y nombres de los alumnos, ayuda a identificarlos al momento de asignar una calificación. Algunas veces, el profesor recuerda el nombre, pero en otras ocasiones es más fácil tener presente la cara y relacionarla con el comentario.

Es más fácil recordar a los alumnos cuya participación llamó poderosamente la atención y a aquellos que la llamaron pero por la falta de preparación; es decir, se localizan los extremos, por lo que es importante registrar a los alumnos con participaciones "promedio" (+1 y -1). Esta es sólo una de las múltiples opciones que tendrá el profesor para generar su esquema de evaluación. En la Figura 7.6, se observa que a cada alumno se le asigna una tabla para registrar su evaluación.



Además de la evaluación que asigne el profesor a la participación, un aspecto relevante es el hecho de que el alumno auto evalúe también este aspecto. En el formato de la Figura 7.7 se presenta un ejemplo de auto evaluación. El estudiante tiene que marcar con una "x" aquella opción que mejor refleje su propia participación. Acto seguido, completa el formato de la Figura 7.8 en el cual se le solicita que identifique a tres de sus compañeros (pudiendo autonominarse) que mejor participación tuvieron en el curso.

F7.7 Formato de auto evaluación de la participación en aula

Hacer explícitos los criterios: (ejemplo)

Auto evaluación de mi participación en clase
(señala con una "X" la opción que mejor describa tu participación en el aula)

- ☐ Frecuentemente participé con argumentos erróneos y/o no me preparé para la discusión.
- ☐ Participé muy pocas veces, sin embargo algunas veces con argumentos pertinentes.
- ☐ En general mi participación fue frecuente, sin embargo mostró falta de profundidad en el análisis.
- ☐ Mis argumentos frecuentemente completaron la información y/o análisis de otros compañeros.
- ☐ Mis argumentos fueron muy importantes para la conclusión de algunos casos analizados.
- ☐ Mis argumentos fueron constantes y además muy bien fundamentados.

F7.8 Formato de coevaluación de la participación en aula

Considero que los siguientes compañeros se distinguieron en el grupo por tener una participación muy buena o excelente:

1 _____

2 _____

3 _____

Para concluir el proceso de evaluación de participación, el estudiante debe hacer una reflexión e identificar las principales características positivas de su participación y los aspectos a mejorar. Es un formato personal que trata de ayudar al estudiante a poder formar su propio programa de mejoramiento.

F7.9 Formato de identificación de áreas de oportunidad

1 Principales caractéristicas positivas de mi participación en clase:

_____

2 Principales áreas de oportunidad (o aspectos a mejorar):

_____

Por lo general, la evaluación que los alumnos hacen sobre sus propios compañeros coincide con la del profesor. Esto le da mayor certidumbre al momento de asignar la calificación a esta variable.

El caso como examen

Es común, en cursos diseñados con un fuerte énfasis en casos, que el profesor decida aplicar un caso como examen. Se tienen identificadas, al menos, dos posibilidades en esta modalidad.

La primera es dejar el caso como suele usarse en las sesiones; es decir, dejar en libertad al estudiante a usar determinada teoría para su análisis y la segunda opción es emplear una modalidad en la que se realicen preguntas específicas que luego serán evaluadas.

Al momento de seleccionar un caso para aplicar como examen, es importante considerar las siguientes variables:

- Tiempo de lectura y preparación.
- Posible uso de materiales.
- Código de comportamiento.
- Uso de computadora, calculadora u otros empleados en la preparación.

En el caso de requerir la computadora, se recomienda restringir el uso de los correos electrónicos, conversaciones en línea, archivos pre-formulados (para el caso de matrices, fórmulas, entre otros). Aunque estos recursos simplifican las tareas de escritura y ubican al estudiante en un contexto más real, también lo exponen a problemas de posible deshonestidad académica por el uso indebido de estos.

Capítulo 8
Hacia un modelo integrado

La experiencia de incorporación del Método del Caso en el Tecnológico de Monterrey, muestra que la adecuada implementación de éste requiere la formulación de un modelo integrado por varias dimensiones, en las cuales puedan coexistir equilibradamente los "ejes fundamentales del proceso educativo". Estos elementos se describen en la Figura 8.1.

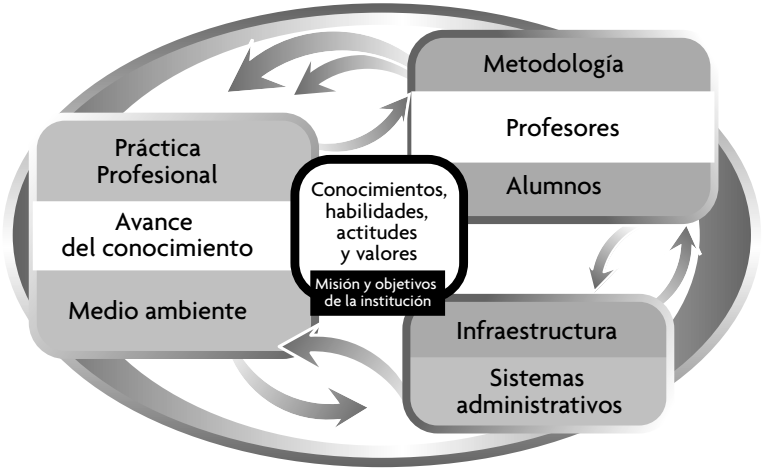
En el primer bloque (lado izquierdo de la figura) se presenta una dimensión en la que se produce el conocimiento de un campo cualquiera. En ella se encuentran la práctica de la profesión, su evolución, las necesidades del mercado de trabajo y de la sociedad, así como las instituciones que realizan investigación científica y que procuran el desarrollo de conocimientos y del medio ambiente.

El segundo bloque del modelo está formado por el área pedagógica, es decir los profesores, alumnos y la metodología mediante la cual se reproduce el conocimiento. En esta dimensión se encuentran las prácticas educativas, los materiales de estudio, los conocimientos seleccionados para los planes de las materias así como la interacción generada entre profesores y alumnos, ya sea dentro o fuera del aula.

Esta dimensión es también un "espejo" y "filtro". Espejo, porque es el reflejo de lo que está sucediendo fuera de la institución educativa, en el mercado de trabajo, en el propio campo del conocimiento y en la sociedad. Filtro, porque ante la imposibilidad de abarcar toda la problemática social y los avances técnicos, científicos y sociales, la institución hace una selección de aquellos aspectos que atenderá a través de su diseño curricular, previa declaración de su rol y filosofía acerca de los conocimientos, actitudes y valores que está interesada en promover (al centro de la Figura 8.1).

La tercera dimensión es la relacionada con los sistemas e infraestructura que provee la institución. En ella se encuentran los recursos físicos como aulas, espacios de estudio, sistemas de control escolar, y todos aquellos recursos que apoyan al modelo educativo.

F 8.1 Elementos del modelo educativo



La eficacia del modelo dependerá en gran medida de la adecuada interacción de los elementos que lo componen. Sin embargo, la experiencia demuestra que la operación básica de todo modelo está sustentada en la relación entre el profesor y su alumno. Es decir, aún en instituciones con escasos recursos, habiendo una adecuada interacción entre ambos, el proceso de aprendizaje se da. Por lo tanto, los otros elementos tienen gran importancia mas no son imprescindibles.

La propuesta de este modelo se basa en la realización de la Misión del Tecnológico de Monterrey (Anexo 1) a partir de la eficiente operación de cuatro objetivos que se describen a continuación:

1. Contar con un adecuado mecanismo que incorpore los avances del conocimiento y la detección de las necesidades sociales, a la práctica en aula.
2. Desarrollar en los profesores las competencias técnicas y didácticas suficientes para transferir ese conocimiento y lograr que el alumno sea competitivo internacionalmente así como capaz de atender las necesidades de desarrollo de una comunidad.
3. Atraer, retener y desarrollar alumnos interesados en formar parte de ese proyecto educativo profesional.
4. Desarrollar y operar un sistema administrativo e infraestructura que apoye los propósitos anteriores.

La incorporación de los avances del conocimiento

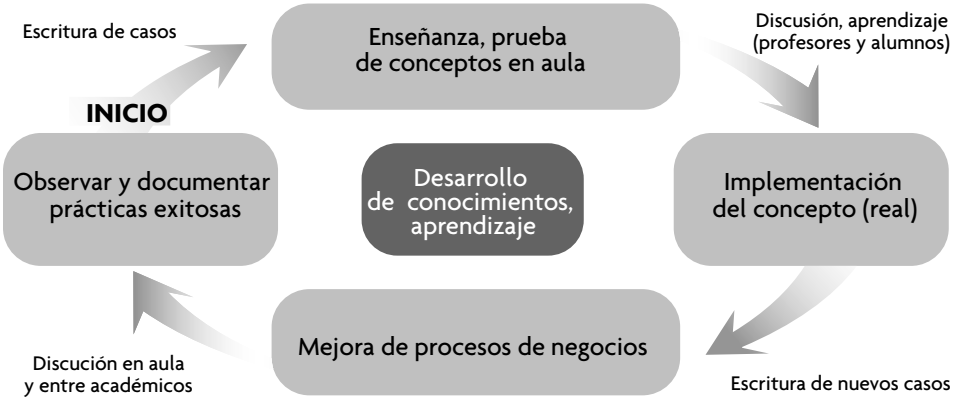
Para una institución dedicada a la enseñanza principalmente, la alternativa más eficiente para incorporar los avances de las disciplinas y mantenerse pendiente de las necesidades de desarrollo de la comunidad en torno al sistema educativo, sería la de establecer un tipo de vinculación con la comunidad empresarial, social y científica, que permita identificar y desarrollar prácticas exitosas cuya aplicación sea posible.

Una vez identificadas y documentadas esas prácticas por los académicos de la institución, a través de centros e institutos de vinculación, podrían escribirse los primeros casos, mismos que al presentarse en aula, constituirían tanto materiales de enseñanza como instrumentos de discusión de esas ideas generadas por los profesores.

De la discusión entre académicos y de la prueba en aula con alumnos, se generaría un conocimiento mayor y más depurado que serviría para escribir documentos publicables en revistas técnicas del campo en cuestión.

A partir de esas publicaciones, se formularían otros casos con mayor desarrollo del concepto, de esta manera se originarían nuevas aportaciones teóricas a la vez de que se producirían los materiales de enseñanza que la institución requiere (Figura 8.2).

F 8.2 Modelo de desarrollo de conocimientos y aprendizaje



Las competencias técnico docentes

El profesor es la persona clave dentro del proceso anteriormente descrito, por eso habrá que dedicarle un esfuerzo especial a lograr el desarrollo y la certificación de las competencias técnicas necesarias para operar un sistema semejante, y a generar un programa de desarrollo de habilidades docentes que incluya las siguientes:

- Diagnosticar el conocimiento requerido en una situación particular.
- Usar el conocimiento en las situaciones reales.
- Plantear soluciones a la problemática expuesta.
- Mantener una conducta ética en la situación prevista.
- Argumentar y defender su propio punto de vista frente a colegas de su profesión.
- Transferir esas conductas a otras personas (sus alumnos).

Desarrollar las competencias técnico docentes en el profesor requerirá un esfuerzo organizado para lograr este propósito. En el Anexo 6 se reproducen tres fases que conducen a la certificación de dichas competencias.

Atraer, retener y desarrollar alumnos

La atracción, retención y desarrollo de alumnos interesados en formar parte de ese proyecto educativo profesional tendría que hacerse de la siguiente manera:

1. Clarificando los beneficios de la enseñanza con esta técnica (atracción).
2. Induciendo a los alumnos al uso adecuado de ésta (retención).
3. Propiciando el ejercicio cotidiano del análisis de casos (desarrollo).

Desarrollo y operación de un sistema administrativo

Para que el tiempo y la dedicación por parte de los involucrados sean suficientes para alcanzar los objetivos del proyecto, sería necesario contar con el respaldo institucional para la operación del sistema así como contar con aulas y equipamiento adecuado, además de tener apoyo administrativo relacionado con la transmisión de información de alumnos, la asignación de los cursos y de las actividades del profesor.

Una visión a futuro

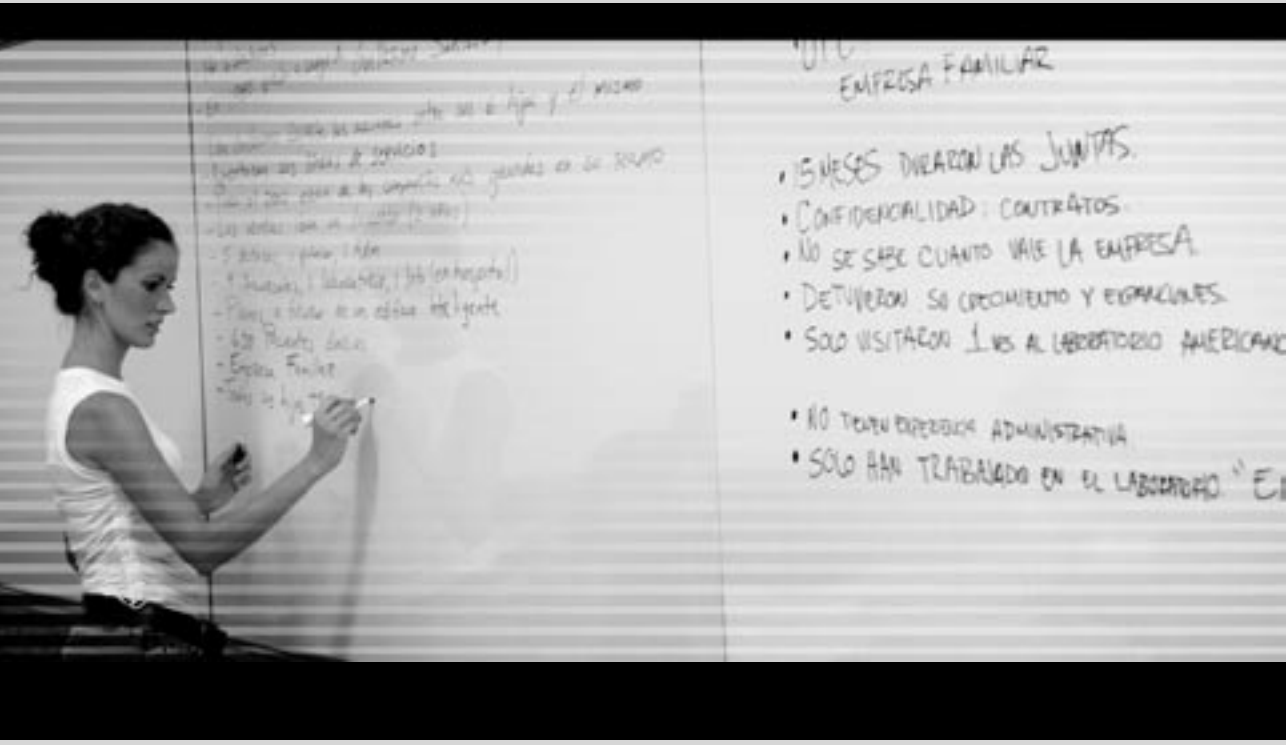
Para un dominio óptimo de la discusión en clase, no sólo se requiere de ciertas habilidades, actitudes y técnicas, sino de una filosofía de operación de la institución en su conjunto.

Esta filosofía requiere que se genere en el aula un ambiente de negocios y de práctica profesional lo que será un problema para los profesores que provienen de un ambiente académico tradicional ya que algunos programas de formación de profesores no siempre los preparan para la

interacción entre conceptos y situaciones específicas, aspecto que es común en un caso. Sin embargo, podrán adaptarse a la metodología del caso sin perder su rigor científico.

Aquellos profesores que combinan su actividad profesional con la docencia, desarrollarán pronto una adecuada comprensión de las diferentes necesidades de la academia y de la práctica profesional.

En las instituciones, es en el campo de la formación docente donde deberán concentrarse los recursos que bien empleados justificarán ampliamente su uso en virtud del desarrollo de las competencias terminales de sus alumnos, propósito fundamental de toda institución educativa.


EMPRESA FAMILIAR
• 5 MESES DIERON LAS JUNTAS.
• CONFIDENCIALIDAD: CONTRATOS
• NO SE SABE CUANTO VALE LA EMPRESA
• DETUVIERON SU CRECIMIENTO Y EGRESOS
• SOLO VISITARON 1 VEZ AL LABORATORIO AMERICANO
• NO TIENEN EXPERIENCIA ADMINISTRATIVA
• SOLO HAN TRABAJADO EN EL LABORATORIO

Anexo 1
Visión y Misión del Tecnológico de Monterrey

Visión

En el año 2015, el Tecnológico de Monterrey será la institución educativa más reconocida de América Latina por el liderazgo de sus egresados en los sectores privado, público y social; y por la investigación y desarrollo tecnológico que realiza para impulsar la economía basada en el conocimiento, generar modelos de gestión e incubación de empresas, colaborar en el mejoramiento de la administración pública y las políticas públicas, y crear modelos y sistemas innovadores para el desarrollo sostenible de la comunidad.

Misión

Es misión del Tecnológico de Monterrey formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitivas internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales.

A través de sus programas educativos y de investigación y desarrollo el Tecnológico de Monterrey forma personas y transfiere el conocimiento para:

- Promover la competitividad internacional de las empresas con base en el conocimiento, la innovación, el desarrollo tecnológico y el desarrollo sostenible.
- Desarrollar modelos de gestión de empresas para competir en una economía globalizada.
- Crear, implantar y transferir modelos y redes de incubadoras para contribuir a la generación de empresas.
- Colaborar en la profesionalización de la administración pública; y analizar y plantear políticas públicas para el desarrollo del país.
- Contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad con modelos y sistemas innovadores para mejorarla en lo educativo, social, económico y político.
- Con esta misión, el Tecnológico de Monterrey y la comunidad que en torno a él se forma se comprometen a contribuir al desarrollo de la sociedad.

Información disponible en www.gda.itesm.mx

Anexo 2
Criterios de evaluación del diseño de un curso que utiliza el Método del Caso en el Tecnológico de Monterrey

Introducción: Los criterios que a continuación se presentan, buscan orientar el diseño de un curso de acuerdo con las características del modelo educativo del Tecnológico de Monterrey. La principal de ellas es el enfoque centrado en el alumno y una de las estrategias que favorecen la operación de este enfoque es el Método del Caso, en el cual los estudiantes requieren involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje a través de la discusión. Un curso diseñado bajo esta metodología, requiere una planificación cuidadosa de todos los elementos del curso y, particularmente, de la estrategia de enseñanza-aprendizaje. Por esa razón, se recomienda que, como instrumento de evaluación y retroalimentación, este documento sea utilizado por los facilitadores en el Método del Caso.

¿Quién utiliza el documento?	¿Para qué?
Profesor Diseñador	- Como guía para estructurar el curso.
	- Al finalizar el diseño, para hacer las mejoras al mismo con base en la retroalimentación del facilitador en el Método del Caso.
Facilitador en el Método del Caso	- Para hacer la revisión y ofrecer retroalimentación al profesor sobre el diseño de su curso con base en el Método del Caso, para su mejora.
	- Para aprobar el curso del profesor.
Representante de la técnica del Método del Caso a nivel rectoría	- Para llevar seguimiento y control de la calidad de los cursos que se imparten con el Método del Caso en su rectoría.

Anexo 2
Criterios de evaluación del diseño de un curso que utiliza el Método del Caso en el Tecnológico de Monterrey

Curso: _____ Profesor: _____
Clave: _____ Campus: _____
Facilitador: _____

Grado de cumplimiento		
	NO	1 (No está presente o no cumple)
	RM	2 (Requiere mejora)
	SI	3 (Satisfactorio)

1. Intenciones educativas	Son los propósitos enunciados por el profesor, orientados a lograr el perfil del egresado previsto tanto en el Plan de Estudios al cual pertenece el curso como en la Misión 2005.	Grado de cumplimiento	Observaciones
¿Qué quiero lograr en el alumno?	1. Hacen referencia a las características que debe poseer un egresado de acuerdo con el Plan de Estudios al que pertenece el curso.		
	2. Incorporan ciertas habilidades, actitudes y valores expresadas en la Misión 2005, las cuales son pertinentes al contenido y nivel del curso.		
	3. Incorporan ciertas habilidades, actitudes y valores que son posibles de ser desarrolladas o promovidas bajo el Método del Caso, tales como: - Capacidad de análisis, síntesis y evaluación. - Capacidad de identificar y resolver problemas. - Habilidad para tomar decisiones. - Pensamiento crítico. - Buena comunicación oral y escrita.		

2. Objetivos del curso	Son enunciados que expresan los aprendizajes que se esperan lograr en el alumno al final del curso, tomando como referencia las intenciones educativas.	Grado de cumplimiento	Observaciones
¿Qué debe saber y hacer el alumno?	4. Concretan las intenciones educativas en acciones expresadas en términos de lo que el alumno será capaz de hacer, y que sean observables *y/o* evaluables.		
	5. Las acciones hacen referencia a aprendizajes de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.		
	6. La manera en que están formulados contiene tres elementos esenciales: la acción a llevar a cabo por el alumno, la referencia a contenidos propios del programa y las condiciones o situaciones a través de las cuales se llevará a cabo.		

3. Contenidos ¿Qué tiene que aprender el alumno?	Se refieren al conjunto de saberes que el alumno requiere para lograr los objetivos establecidos y cumplir con el programa analítico.	Grado de cumplimiento	Observaciones
	7. Se expresan en bloques o unidades que ofrecen visiones globales y reflejan una secuencia lógica entre ellos.		
	8. Se incluye un esquema gráfico (mapa conceptual, diagrama de flujo, etc.) que representa la estructura o relación interna entre los diferentes bloques de contenidos.		
	9. Cumplen con el programa analítico oficial.		

4. Estrategia de enseñanza -aprendizaje ¿Cómo lo va a lograr?	Es el plan de acción diseñado por el profesor, en el que incorpora el Método del Caso como forma de aprendizaje activo.	Grado de cumplimiento	Observaciones
	10. Dentro de la sección "Course information", se incluye un apartado para describir la Estrategia Global del curso. En este apartado, se indica que el curso está basado en el Método del Caso y la forma en que el profesor lo irá aplicando a lo largo del curso. Se incorpora, además, una breve descripción del Método del Caso, a manera de inducción para el alumno. Esta descripción puede aparecer como un documento anexo.		
	11. Está orientada a desarrollar, además de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores señaladas en las intenciones educativas.		
	12. El diseño del curso estima alrededor del 50% de sus actividades bajo el Método del Caso.		
	13. Las actividades (en especial la discusión de casos) en las que el alumno participa, incluyen instrucciones claras en cuanto a la forma en que se llevarán a cabo, fechas, tiempo esperado para su realización, considerando el número de unidades previsto como carga académica del curso.		
	14. Las actividades de aprendizaje a partir de la discusión de casos, siguen los pasos requeridos por el método: a. Preparación individual del alumno: - lectura del caso, con preguntas que orienten el análisis, - investigación de datos o información complementaria, - formulación de propuesta de solución del caso. b. Discusión en grupos pequeños: - presentación de las propuestas individuales para su discusión; análisis de las propuestas del grupo y mejora de la propuesta individual. c. Discusión plenaria: - presentación de las propuestas individuales para su discusión, - análisis de las propuestas del grupo. d. Espacio de reflexión individual para mejora de la propuesta individual.		
	15. Se incorporan actividades en las que el alumno utiliza los espacios virtuales que ofrece la plataforma tecnológica. (Web o Web Tec)		

5. Bibliografía y recursos tecnológico	Son los recursos disponibles que pueden apoyar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.	Grado de cumplimiento	Observaciones
	16. Se incluye la bibliografía básica (libros de texto, casos, libros de consulta, referencias), presentada en forma apropiada.		
	17. Se ofrecen otras fuentes de información complementaria, como artículos en revistas, resultados de investigaciones, etc.		
	18. Se cumple con la reglamentación vigente de los derechos de autor, estableciendo claramente alternativas para la adquisición de los casos.		
	19. Se incorporan diversos recursos electrónicos como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos recursos pueden ser: - Ligas a Internet. - Ligas a bibliotecas virtuales. - Ligas a bases de datos de centros de casos. - CD´s . - Vídeos, etc.		

6. Evaluación	Es la acción a través de la cual el profesor recoge información sobre los avances *y/o* los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos durante el proceso seguido. Para ello utiliza instrumentos variados, aplicados desde diversos actores: el alumno, el profesor y el grupo.	Grado de cumplimiento	Observaciones
	20. Se incorporan rúbricas o formatos en los que se indican los criterios para: - La reflexión individual de los alumnos. - La reflexión grupal. - Evaluar los documentos escritos que el profesor solicita.		
	21. Los criterios de las rúbricas son congruentes con los objetivos de aprendizaje.		
	22. Las rúbricas incorporan como objeto de evaluación: - Aprendizajes de conocimientos. - Habilidades, actitudes y valores.		
	23. Incluye un apartado con el sistema o forma en que se va a integrar o ponderar la evaluación.		

		Grado de cumplimiento	Observaciones
7. ¿Qué se espera del profesor y del alumno?	24. Se establece como política del curso, un "contrato de aprendizaje" entre el profesor y el alumno. Este "contrato" hace referencia a los compromisos y acuerdos de conducta que deberán asumir los participantes, tales como: a) Profesor: - Orientar y apoyar el aprendizaje de los alumnos. - Estimular la participación (este propósito se refleja, igualmente, en la estructura y el diseño del curso en general). - Retroalimentar el desempeño de los alumnos. - Fomentar en el grupo un ambiente de respeto a la opinión de los demás. b) Alumno: - Preparase para las sesiones de discusión de casos. - Demostrar, con su participación en las discusiones, interés por contribuir al aprendizaje del grupo, además del personal. - Respetar la diversidad y la opinión de los demás (antecedentes, personalidad, estilo de aprendizaje, formulación de preguntas, etc.). - Estar dispuestos a tomar riesgos, poniendo a prueba sus ideas ante el grupo y modificándolas de ser necesario.		
8. Uso de "Black board" (plataforma electrónica)	25. Dentro del "Course information" se ofrece al alumno toda la información necesaria para que se desempeñe eficientemente en el curso: introducción, intenciones educativas, objetivos generales, los contenidos debidamente estructurados, mapa conceptual, la bibliografía básica facilitada por el profesor, la estrategia global a seguir y el sistema de evaluación.		
	26. El curso incorpora ligas a páginas del Web o CD que enriquecen los contenidos del curso.		
	27. Los espacios del curso en Bb están adecuadamente utilizados		
	28. Se define la organización de los grupos de trabajo dentro de los espacios que ofrece el Bb.		
	29. Incorpora grupos de discusión virtual.		

Apartado del curso	Descripción
9. Documentación didáctica	En este apartado el profesor deja constancia de aquellos aspectos del diseño y de la experiencia de la implantación que considere más significativos así como las sugerencias y recomendaciones que puedan servir de orientación a los profesores que deseen adoptar su curso o simplemente dejar documentado el conocimiento que se generó en la aplicación del modelo educativo. El profesor puede ir incorporando datos a lo largo del diseño del curso y durante el semestre en el que lo implanta, pero al final lo completa tomando como referencia toda la experiencia anterior.

Anexo 3
Universidades e instituciones que ofrecen casos (sus sitios electrónicos a octubre del 2006)

North American Case Research Association (NACRA)
http://web.bentley.edu/empl/c/lchin/nacra/nacraindex.html

World Association for Case Method Research and Application (WACRA)
http://www.agecon.uga.edu/

IESE Business School
http://www.iese.edu/en/

INCAE Business School
http://www.incae.ac.cr/ES/

Thunderbird – The Garvin School of International Management
http://www.thunderbird.edu/faculty_research/case_series/

Ivey – Richard Ivey School of Business. The University of Western Ontario
http://www1.ivey.ca/cases/cps.asp?pvar=Main

Harvard Business School
http://harvardbusinessonline.hbsp.harvard.edu/

HEC Montreal
http://www.hec.ca/en/index.html

Laurier School of Business & Economics
http://www.wlu.ca/homepage.php?grp_id=1611

University of Virginia. Darden School of Business
http://www.darden.virginia.edu/

Anexo 4

Plan de clases usando casos

Título del caso: _____ Fecha: _____

Curso: _____

a) Agenda:

Tiempo	Actividad	Comentario
	1.- Introducción	
	2.- Conexión con otras clases/temas	
	3.- Comentarios y/o preguntas	
	4.- Discusión de lecturas	
	5.- Introducción al caso	
	6.- Material de apoyo	

7.- Preguntas:

Tiempo	Pregunta	Participante V= Voluntario A= Asignado (Nombre)

8.- Conclusiones:

Tiempo	Pregunta/Comentario	Participante V= Voluntario A= Asignado (Nombre)

b) Lista de participantes (preferencias del profesor)

Participante	V = Voluntario o Nombre (especificar quién)

c) Plan de pizarrón

Análisis	**Alternativas**	**Criterios de decisión**
	Implicaciones	**Plan de implementación**
	Supuestos	

Material formulado por Jorge A. González González con base en Leenders and Erskine Associates.

Anexo 5

Preparación de un caso, guía para el alumno

Título del caso: _____ Fecha: _____

A) Elementos del problema:

¿Qué está pasando?	
¿A quién? (Persona que toma las decisiones)	
¿Debido a qué?	
¿Cuándo?	

B) Hechos e Inferencias:

Hechos	Inferencias o Supuestos

C) Problemática:

Importancia / Urgencia	Baja	Alta
Baja		
Alta		

Problema	Causa	Herramienta de análisis

Material formulado por Jorge A. González González con base en Leenders and Erskine Associates.

D) Análisis:

E) Generación de alternativas de solución
(Marque una opción como"preferida")

Alternativas	Preferida

F) Criterios de decisión:
(Justifique por qué eligió la alternativa "preferida")

G) Plan de acción e implementación:

¿Quién? (Responsable de la implementación)	
¿Qué? (Acciones a realizar)	
¿Cuándo? (Fechas específicas de las acciones)	
¿Dónde? (Lugar de la implementación)	
¿Cómo? (Recursos a utilizar)	

Anexo 6
Plan de desarrollo de competencias técnico docentes

a) Fase Diagnóstico

Habilidad Objetivo.- Utilización del conocimiento más actualizado en fenómenos de la vida profesional.

Proceso.- Diagnóstico de las habilidades de los profesores mediante el análisis de un caso práctico en la especialidad (descripción de la misma, por ejemplo, finanzas).

Evidencia.- El profesor presentará un reporte del caso de estudio mostrando las soluciones técnicas empleadas, la estructura de un reporte ejecutivo de propuestas, el uso de elementos técnicos adicionales (Excel, por ejemplo) y la argumentación lógica sustentable.

b) Fase Capacitación y Reentrenamiento

Con los resultados de este diagnóstico, los profesores serán invitados a incorporarse a un programa de perfeccionamiento técnico (capacitación).

El propósito sería que todo el claustro de profesores tomara una capacitación de actualización de su campo técnico, con una duración de 50 horas divididas en dos semestres.

c) Fase de Certificación

Al término de la capacitación, el profesor presentaría un examen de competencias, es decir, un caso de estudio siguiendo el mismo proceso de la fase de diagnóstico. Al aprobar, certificaría su competencia técnica para impartir la materia a la que se le ha invitado.

Adicionalmente se esperaría que curse el Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes (PDHD) certificándose en esta técnica didáctica y que su curso estuviera diseñado con un uso intensivo de la metodología.

El Centro Internacional de Casos

El Centro Internacional de Casos (CIC) tiene como misión fundamental contribuir a la capacitación y desarrollo de estudiantes y ejecutivos, mediante la documentación y el estudio crítico de situaciones de empresas y personas que han enfrentado problemas y decisiones complejas a lo largo de su existencia.

Debido a las bondades del Método del Caso, en el Tecnológico de Monterrey se decidió en el año 2000 emprender un programa de capacitación de profesores en las mejores universidades del mundo como Harvard Business School (HBS), la Escuela de Negocios Ivey en la Universidad de Western Ontario y el IESE en España, entre otros. Esto trajo como consecuencia la consolidación de una importante cantidad de profesores capacitados en esta técnica didáctica.

Cada vez son más los alumnos dentro del Tecnológico de Monterrey que viven, como parte de alguna materia de su plan de estudios, la experiencia de aprender con el Método del Caso. Es por ello que cada semestre aumenta el número de profesores que lo utilizan y que han decidido escribir sus propios casos.

En agosto del 2004 nació, como una división del Instituto de Desarrollo Empresarial, el CIC bajo el liderazgo del Dr. Jorge A. González González.

Los casos del CIC están dirigidos a estudiantes de profesional y postgrado, así como a ejecutivos de empresas. Estos casos cuentan con su respectiva Nota de Enseñanza y están orientados a desarrollar competencias profesionales.

Talleres de capacitación en el Método del Caso

Además de los casos que ofrece, el CIC imparte dos cursos de capacitación:

Taller de Uso de Casos

Objetivo:
Desarrollar la capacidad de usar la técnica didáctica del Método del Caso en el contexto del modelo educativo de la institución.

Contenido:
1. El Método del Caso dentro del modelo educativo.
2. La preparación individual del estudiante.
3. Trabajo en grupos pequeños.
4. Manejo de la sesión plenaria.
5. Planeación de una clase usando el Método del Caso.

Metodología:
1. Discusión de conceptos básicos sobre el método y su aplicación.
2. Modelaje por parte del instructor (en el taller).
3. Modelaje por parte de los participantes (en el taller).
4. Uso en aula y retroalimentación (dentro del semestre en curso).

Taller de Escritura de Casos

Objetivo:
Desarrollar en el profesor/instructor la capacidad de escribir ágilmente casos y notas de enseñanza para usarse en aula.

Contenido:
El Método del Caso dentro del modelo educativo
1. Dimensiones de un caso.
2. Plan de escritura de un caso.
3. Origen del caso.
4. El párrafo de inicio.
5. La recolección de información.
6. Revisión del la versión preliminar y la prueba en aula.
7. La nota de enseñanza.

Metodología:
1. Presentación y discusión de conceptos básicos y su aplicación.
2. Análisis de casos (estructura).
3. Ejercicios de escritura en aula.
4. Escritura y discusión de proyectos de los participantes.
5. Uso de casos en aula y retroalimentación.

La Asociación Latinoamericana de Casos

La Asociación Latinoamericana de Casos (ALAC) es una organización que promueve el uso del Método del Caso así como la integración de usuarios y escritores en México y Latinoamérica, con el propósito de desarrollar habilidades y valores entre estudiantes y profesionales de esta zona del mundo.

En el año 2002, el Dr. Lew G. Brown, quien entonces era el Presidente de la North American Case Research Association (NACRA), invitó al Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara, a iniciar el desarrollo de una asociación regional de casos que estuviera afiliada a la NACRA.

Sin embargo, ese primer acercamiento a la constitución de una Asociación de Casos en Latinoamérica se interrumpió, hasta que en enero de 2006 el Dr. Jorge A. González González, Director del Centro Internacional de Casos, lo retomó y puso en marcha acciones que consolidaron la instauración y crecimiento de ALAC.

Para pertenecer a esta Asociación, visite la página: www.gda.itesm.mx/ALAC

Bibliografía

Barnes L., Christensen C., And Hansen A. (1994) Teaching and the Case Method. Boston Massachusetts USA: Harvard Business School Press.

González J.A. (2001) Estudio de las habilidades administrativas de gerentes de tres niveles organizacionales en empresas industriales y de servicios en México. México: Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás, Instituto Politécnico Nacional.

James W Schmotter. (Spring/Summer 2000). An interview with Professor C. Roland Christensen. Santa Monica: Selections. Publicado en Biblioteca Digital del Tecnológico de Monterrey.

José Raúl Lomelín Tappan , Julio E. Paladino Martínez. (1992). Manual para el uso del método del Caso. México: Programa de Vinculación Industrial, Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México.

Leenders L., Leenders J. and Erskine J. (1997). Learning with Cases. (2nd edition). London, Ontario, Canada: Ivey Publishing, Richard Ivey School of Business, The University of Western Ontario.

Leenders L., Leenders J. and Erskine J. (1997). Teaching with Cases. London, Ontario, Canada: Ivey Publishing, Richard Ivey School of Business, The University of Western Ontario.

Manuel García Galindo. (1972). El método del caso. México: Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa.

Taylor F.W. (1961). Principios de la administración científica. México: Herrero Hermanos, Sucs., S.A.

Tecnológico de Monterrey. (1999). Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. El estudio de casos. Colección de folletos. México.