Jorge A. González González y Camilo A. Mejía Reátiga
(Editores)

Experiencias empresariales latinoamericanas

Casos de estudio

ALAC
Tecnológico de Monterrey
UN UNIVERSIDAD DEL NORTE
Editorial

Experiencias empresariales latinoamericanas

Casos de estudio

Experiencias empresariales latinoamericanas

Casos de estudio

Jorge A. González González
Camilo A. Mejía Reátiga
(Editores)

México
Colombia
2015

ALAC

Tecnológico de Monterrey

UNIVERSIDAD DEL NORTE
Editorial

Experiencias empresariales latinoamericanas: casos de estudio / editores, Jorge A. González González, Camilo A. Mejía Reátiga. -- Barranquilla, Col. : ALAC, Tecnológico de Monterrey, Editorial Universidad del Norte, 2015.

172 p. : il. ; 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas en cada capítulo.
ISBN

1. Administración—Enseñanza. 2. Administración—Estudio de casos. I. González González, Jorge Alfonso. II. Mejía Reátiga, Camilo Antonio. III. ALAC. IV. Tecnológico de Monterrey. V. Editorial Universidad del Norte. VI. Tít.

(658.00723 E96 23 ed.) (CO-BrUNB)

UNIVERSIDAD DEL NORTE
www.uninorte.edu.co
Km 5, vía a Puerto Colombia
A. A. 1569, Barranquilla (Colombia)

ALAC

Tecnológico de Monterrey
www.itesm.mx
Campus Guadalajara: Av. General Ramón Corona 2514. Col. Nuevo México.
C. Postal 45201, Zapopan, Jalisco, México

© 2015, Universidad del Norte
© 2015, Tecnológico de Monterrey - ALAC
Jorge A. González González, Camilo A. Mejía Reátiga

Coordinación editorial
Zoila Sotomayor O.
Coatlicue Regalado Arenas

Diseño y diagramación
Luis Gabriel Vásquez M.

Diseño de portada
Joaquín Camargo

Asesoría diseño editorial
Munir Kharfan de los Reyes

Corrección de estilo
Coatlicue Regalado Arenas

Hecho en Colombia
Made in Colombia

© Derechos Reservados © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Se prohíbe la reproducción total o parcial de este documento por cualquier medio sin previo y expreso consentimiento por escrito del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey a cualquier persona y actividad que sean ajenas al mismo.

© Reservados todos los derechos. © Universidad del Norte. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio reprográfico, fónico o informático así como su transmisión por cualquier medio mecánico o electrónico, fotocopias, microfilm, *offset*, mimeográfico u otros sin autorización previa y escrita de los titulares del *copyright*. La violación de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Contenido

Carta del editor ix
Presentación xi

Historia de ALAC 1

Artículos

Experiencias en la implementación del método
de casos para enseñanza de la ética: Universidad del Norte 7
Camilo A. Mejía Reátiga

Educación para el siglo XXI 29
Jorge A. González González
Verónica Delgado Cortés

Algunas consideraciones prácticas sobre el método de casos 45
Pascual Amézquita Zárate

Casos

1
Cuando mucha estructuración no garantiza el éxito 65
–Caso seleccionado por el comité editorial de ALAC 2010

2
Efraín Núñez, Inc.: La identificación de una nueva oportunidad de negocios 77
–Caso seleccionado por el comité editorial de ALAC 2011

3
Grupo Industrial Saltillo. Tecnología de Información: Evolucionando los procesos de negocio 89
–Caso seleccionado por el comité editorial de ALAC 2011

4
COESAM S.A.: El caso de la rosa mosqueta. Rubro: Cosmética 105
–Caso seleccionado por el comité editorial de ALAC 2012

5
El reto operacional de Cinépolis Perisur 123
–Caso seleccionado por el comité editorial de ALAC 2013

6
Nina Fênix e o Desafio das Mudanças 153
–Caso seleccionado por el comité editorial de ALAC 2013

2015 Annual NACRA Conference 163

Políticas editoriales de ALAC 165

Directorio de ALAC

Presidenta
Martha Elena Moreno Barbosa
Tecnológico de Monterrey, Campus Morelia (México)

Presidenta inmediata anterior
Mercedes Muñoz Sánchez
Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México (México)

Editor
Jorge A. González González
Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara (México)

Editor asociado
Camilo Mejía Reátiga
Universidad del Norte (Colombia)

Consejo editorial
Pascual Amézquita Zárate
Universidad Sergio Arboleda (Colombia)

Martha Corrales Estrada
EGADE Business School (México)

Revisores
Aitor Zurimendi Islas
Universidad del País Vasco (País Vasco)

María Soledad Etchebarne López
Universidad de Chile (Chile)

Heidy Ramos Rodríguez
Uninove, Sao Paulo (Brasil)

Martha Elena Mao Carnero
Tecnológico de Monterrey, Campus Chihuahua (México)

Adriana Ramírez Rocha
Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara (México)

Eduardo Arrona Córdova
Centro Internacional de Casos, Tecnológico de Monterrey (México)

Carla Patricia Garibi Harper Cabral
Centro Internacional de Casos, Tecnológico de Monterrey (México)

Carta del editor

Estimado lector:

He aquí el primer volumen del libro de la Asociación Latinoamericana de Casos (ALAC), con el cual se pretende aportar al propósito de la misma: promover el método de casos e integrar a usuarios y escritores en Iberoamérica, con el objetivo de desarrollar habilidades y valores entre estudiantes y profesionales de esta zona del mundo.

A 10 años de distancia de la fundación de ALAC, el mundo académico ha registrado más cambios que en los últimos dos mil y, en consecuencia, la necesidad de innovar y ajustar los procesos educativos en las universidades es inminente. El método de casos responde a dicha tarea, al dinamizar las actividades del aula y permitir a los estudiantes fortalecer sus habilidades de razonamiento crítico y resolución de problemas mediante el acercamiento a situaciones reales.

En este contexto, el Tecnológico de Monterrey en México, y la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia, unieron esfuerzos para publicar en este libro los trabajos más sobresalientes desarrollados en diversos encuentros de ALAC. En él se incluyen artículos de opinión de académicos de ambas instituciones, un artículo sobre el método de casos y una colección de seis casos que fueron premiados en algunas de las reuniones anuales de la Asociación, como producto de la selección y evaluación del comité editorial.

Espero que al leer este libro encuentre material que le ayude a perfeccionar su actividad docente y refuerce su interés en el método de casos como una de las herramientas más poderosas para educar a los profesionistas del siglo XXI.

Asimismo, le invito a formar parte de esta red de académicos interesados en la formación de personas que marcarán el futuro de esta región del mundo. Para mayor información, puede consultar la página web: cic.gda.itesm.mx/CIC/alac2015/ o escribirme directamente a jgonza@itesm.mx.

Cordialmente,

Dr. Jorge A. González González
Editor ALAC

Presentación

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo".
Benjamin Franklin

Es un gusto y un gran orgullo presentar este primer libro de la Asociación Latinoamericana de Casos (ALAC) a 10 años de su creación. Esta Asociación surgió por iniciativa de un equipo de profesores apasionados por el método de casos del Tecnológico de Monterrey, liderados en su momento por el Mtro. Arturo Torres y el Dr. Jorge González. Muchos de esos profesores seguimos en la Asociación y creemos firmemente que esta metodología es una de las mejores técnicas para que el alumno se involucre y genere su propio aprendizaje.

En el año 2006, se realizó la primera reunión de ALAC en el Campus Guadalajara de la mencionada universidad mexicana y desde sus inicios la Asociación forma parte de la *North American Case Research Association (NACRA)*, en el capítulo de Latinoamérica.

Por su parte, el método de casos, como estrategia didáctica, tiene una trayectoria de más de 100 años. Fue el profesor Columbus Langdell, de la Facultad de Derecho en la Universidad de Harvard, quien trabajó en el primer libro de casos y utilizó el método socrático en sus clases de leyes, para realizar preguntas y respuestas sobre una situación particular, con la finalidad de que los alumnos construyeran su conocimiento de modo inductivo. Así, Langdell fue el pionero del método de casos, que posteriormente se aplicó en ámbitos de negocios, medicina, economía, finanzas, e inclusive en el terreno militar y de la aviación.

Esta es una herramienta de aprendizaje sumamente valiosa, debido a que hace énfasis en desarrollar en los alumnos habilidades, capacidades y actitudes, tales como pensamiento crítico, capacidad de identificar problemas y tomar decisiones, capacidad de trabajar en equipo, entre otras.

En este libro se presentan algunos de los casos ganadores en las reuniones anuales realizadas por ALAC:

- En el año 2010, la reunión fue en el Tecnológico Monterrey, Campus Santa Fe, en México. Uno de los casos ganadores fue *Cuando mucha estructuración no garantiza el éxito*, escrito por Martha C. Pérez, Esther A. Ibarra, Paulina Hinojosa, Leticia Ramos y Marianela Adriaenséns. El caso se enfoca en la problemática de la empresa Grupo FRANQ S.A. de C.V. que después de un crecimiento significativo en las ventas, decide contratar **más personal; sin embargo, esto genera problemas de integración** del equipo, falta de comunicación, organización, entre otros.

- En el año 2011, la reunión anual se celebró en la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá, Colombia. Este fue un gran momento para ALAC pues por primera vez se realizó en el extranjero. Algunos de los casos ganadores fueron:

  - *Efraín Núñez, Inc.: La identificación de una nueva oportunidad de negocios*, caso escrito por Elsa Nieves, Humberto Consuegra y Víctor Quiñones. En él se describe la disyuntiva del profesor Efraín Núñez sobre cómo abordar una oportunidad de crecimiento, ante la posibilidad de incursionar en un nuevo segmento de la demanda de pan.

  - *Grupo Industrial Saltillo. Tecnología de Información: Evolucionando los procesos de negocio*, desarrollado por Martha Corrales. En este caso se discute cómo el director del departamento de Tecnologías de Información (TI) enfrenta el reto de dirigir y coordinar integralmente el área de TI a nivel Grupo.

- En el año 2012, la sede de la reunión fue en la Universidad de Chile y entre los documentos presentados destacaron:

  - *COESAM S.A. El caso de la rosa mosqueta. Rubro: Cosmética*, desarrollado por Erich Spencer. Relata cómo la empresa Coesam, a pesar de ser reconocida como la mejor PYME exportadora de Chile, se cuestiona si tienen el mejor portafolio de productos, dadas sus competencias, o simplemente está siendo una desviación de recursos, por lo que Carlos Amín se pregunta si deberán reducir la cartera de productos.

- Por su parte, Pascual Amézquita presentó un documento titulado *Algunas consideraciones prácticas sobre el método de casos*, en el que nos señala un conjunto de problemas que se presentan en el aula, tales como mantener la atención de los alumnos, la abundancia de los contenidos, entre otros. Además reflexiona sobre las ventajas que brinda el método de casos, así como respecto al uso y elaboración de documentos con esta metodología.

- En el año 2013, la sede fue en la Universidad de Sao Paulo, Brasil, y algunos de los casos premiados fueron:

  - *El reto operacional de Cinépolis Perisur*, escrito por Martha Moreno en colaboración con Edgar Montalvo. En él se presenta la problemática del conjunto Cinépolis Perisur, cuyo reporte de indicadores lo colocan en la posición 54, cuando en realidad es el segundo mejor en aspectos de visitantes e ingresos, por lo que el gerente requiere mejorar los procesos relacionados con la atención al cliente y los indicadores financieros.

  - El caso *Nina Fênix e o Desafio das Mudanças*, desarrollado por Nildes Pitombo y Victor de la Paz Richarte que relata cómo Nina tiene que enfrentar retos profesionales y personales, desde cómo vivir en Sao Paulo hasta buscar apoyos económicos para realizar sus investigaciones en la Facultad de Administración.

Finalmente, quisiera expresar que ha sido un maravilloso camino en el cual he aprendido muchas cosas, he establecido nuevas relaciones con instituciones educativas y, lo más valioso, he conocido nuevos amigos y compañeros con quienes, en ese espacio anual, continúo intercambiando experiencias y conocimientos sobre el método de casos.

Cordialmente,

Lic. Mercedes Muñoz
Presidenta ALAC 2012-2013

Historia de ALAC

La Asociación Latinoamericana de Casos (ALAC) es una organización que promueve entre profesores el método de casos y la creación de una red de usuarios y escritores en Iberoamérica, con el propósito de desarrollar habilidades y valores entre estudiantes y profesionales de la enseñanza.

Todo comenzó en el año 2002, cuando el Dr. Lew G. Brown, quien entonces era el presidente de la *North American Case Research Association (NACRA)*, invitó al Tecnológico de Monterrey a crear una asociación regional de casos que estuviera afiliada a la *NACRA*.

Algunos años antes, el Dr. Brown había trabajado con dicha universidad. Durante ese tiempo conoció su modelo educativo, el cual había adoptado la técnica del método de casos como una de sus cuatro metodologías básicas de enseñanza. Lew Brown reconoció el esfuerzo de esta institución y comenzó a trabajar con el Dr. Enrique Zepeda, entonces vicepresidente de Relaciones Internacionales del Tecnológico de Monterrey, y con Jaime Navarro, profesor del Campus Guadalajara capacitado por Harvard en dicha técnica didáctica, para crear la Asociación Latinoamericana de Casos.

La Mesa Directiva de *NACRA* aprobó la propuesta y se estableció que la membresía no se limitaría al personal académico del Tecnológico de Monterrey o a instituciones y académicos en México, ya que los directivos de

ALAC buscaban incentivar la investigación, escritura y enseñanza con casos en toda Latinoamérica.

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 de la universidad mencionada, retomó el proyecto y puso en marcha acciones que consolidarían la instauración y crecimiento de ALAC.



Figura 1. Cronología ALAC

Desde la primera reunión se ha contado con la presencia de un gran auditorio de académicos que comparten el interés y el gusto por la metodolo-

gía. En 2006 se tuvo una gran afluencia de participantes mexicanos y los colegas de otros países latinoamericanos poco a poco se fueron incorporando a la organización.

En 2010 se logró finalmente un auditorio multicultural, pues participaron profesores de México, Guatemala, Colombia, Chile, Argentina y España. Al cierre, se determinó que la primera sede internacional para ALAC sería la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá, Colombia.

Desde sus orígenes, ALAC ha contado con la colaboración de destacados académicos, quienes se han encargado de transmitir su conocimiento e interés por el método de casos. La riqueza que obtienen los participantes en cada una de las reuniones es invaluable, puesto que tienen la oportunidad no solo de exponer sus ideas, sino de recibir retroalimentación de colegas de todas partes del mundo.

En las reuniones anuales de ALAC el registro es voluntario y sus integrantes pueden someter a revisión casos y artículos sobre la metodología para ser publicados. Además, la Asociación promueve la organización de eventos y el intercambio de experiencias, así como la capacitación en la metodología para sus miembros o para las instituciones relacionadas con ellos.

También, en el marco del evento, cada año se realiza un foro para investigadores, educadores y profesionistas interesados en el método de casos. Esto tiene como objetivo integrar una red de usuarios y escritores de casos en toda Latinoamérica, así como otorgar capacitación constante, actualización e información relevante sobre esta metodología.

El programa se compone de sesiones plenarias en las que expertos en el método de casos exponen la utilidad y ventaja del empleo de estos documentos como herramienta didáctica y como generador de conocimientos. Además, se llevan a cabo talleres de revisión de casos y dos sesiones de trabajo en las que profesionistas que previamente hayan enviado sus artículos (*papers*) podrán ser evaluados por expertos en la materia, así como por otros participantes.

En este libro se presentan los casos que fueron seleccionados como los mejores de cada evento y se reconoce el trabajo de todo el equipo de escritores y revisores que han participado constantemente en transformar a ALAC en un referente internacional de académicos especialistas en el método de casos.

ALAC desea invitarlo a formar parte de esta red multicultural de profesores amantes de esta metodología.

Para mayor información contáctenos: alac.gdl@servicios.itesm.mx

ARTÍCULOS

Experiencias en la implementación del método de casos para enseñanza de la ética: Universidad del Norte

Camilo A. Mejía Reátiga[1]

Resumen

Este capítulo pretende hacer una revisión sobre la importancia del uso del método de casos en la estrategia de internacionalización de la Escuela de Negocios de la Universidad del Norte (EN-UN), en Colombia. Igualmente se presenta cómo se han implementado diferentes acciones correspondientes a la facilitación y sensibilización del proceso de aprendizaje de la metodología por parte de los docentes de planta de la institución.

Con tales objetivos en mente, se realiza una descripción del porqué la EN-UN ha puesto especial atención a la implementación de este método de enseñanza, los pasos seguidos para el éxito del plan de acción con respecto a este tema y el recorrido en términos de resultados alcanzados hasta el momento.

Finalmente, se establecen algunos desafíos del método de casos como herramienta en la enseñanza dentro de los programas de pregrado y postgrado de la EN-UN.

Palabras clave: *método de casos, situaciones complejas, sensibilización, toma de decisiones*.

[1] Docente e investigador. Departamento de Finanzas y Organizaciones de la Escuela de Negocios de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Introducción

La enseñanza de la administración atraviesa por una coyuntura de alta complejidad donde, por un lado, las imposiciones de una economía globalizada generan grandes fluctuaciones de rentabilidades entre regiones y países, altos índices de movimientos de capitales y bienes entre los continentes, así como elevada exigencia en cuanto a calidad de productos y productividad de las empresas y organizaciones. Por otro lado, se demandan mejores oportunidades de acceso a puestos de trabajos con mínimas condiciones de dignidad, mejoras considerables en la atención a desigualdades de género, clase y religión; menores impactos en el ecosistema, entre otros. Así, indiscutiblemente, las decisiones a las que llegan los directivos y empresarios pasan por una serie de dilemas que implican una encrucijada: poner todos sus intereses en los resultados económicos vs. los sociales, o bien, tratar de equilibrar ambos en busca de una sociedad más justa y equitativa en cuanto a distribución de riqueza y apertura a mejores oportunidades de crecimiento.

Ahora bien, teniendo en cuenta que las decisiones administrativas están altamente influenciadas por la formación a la que han sido sometidas las personas que las han de tomar, es incuestionable la responsabilidad que en este sentido juegan las escuelas de administración dentro del devenir de las sociedades humanas, en lo que se refiere a su bienestar general.

Partiendo de lo anterior, en el presente trabajo se pretende señalar al método de casos como una alternativa de enseñanza para formar profesionales integrales cuyo conocimiento, más allá de la administración, esté circunscrito bajo criterios de competitividad, innovación, responsabilidad social y ética empresarial. A continuación, se describe la relevancia de la utilización del método de casos para la enseñanza. Asimismo, se identifican algunas corrientes de operacionalización que permitirían la construcción de casos a través de experiencias organizacionales, proyectos sociales, actividades y talleres. Por último, se realiza una breve reflexión sobre los retos de la metodología para la administración.

Relevancia de la utilización del método de casos

Para poder cumplir con el cometido de formar profesionales integrales, se hace relevante la utilización de metodologías de enseñanza-aprendizaje que permitan trasladar ciertos contenidos y, especialmente, experiencias a los estudiantes, sin que se pierda la esencia de la información que se está transmitiendo. Con este objetivo en mente, se propone al método de casos como alternativa a la enseñanza tradicional de los temas relacionados con la competitividad, innovación, responsabilidad social y ética empresarial.

Por su parte, esta metodología implica necesariamente alcanzar una serie de objetivos que son los que, en mayor o menor grado, ayudarán a transmitir estos contenidos a los estudiantes sin que se pierda la calidad de las experiencias. Entre los objetivos principales que se pueden plantear:

- *Exposición a situaciones complejas*. Dadas las condiciones socioeconómicas actuales, es indiscutible que en nuestra sociedad se presentan grandes polarizaciones en torno a cada uno de los diversos temas y asuntos que se puedan plantear. Ricos y pobres, derechistas o izquierdistas, liberales o tradicionales, y más, son algunos de los polos opuestos que se enfrentan constantemente a través de debates que generalmente no llegan a una conclusión equilibrada. Evidentemente, lo mismo ocurre con las consecuencias que las prácticas administrativas tienen sobre las distintas dimensiones que conforman un colectivo humano. De acuerdo con Valleé (1985), dentro de cualquier colectivo humano existe una multiplicidad de sistemas, así como relaciones intrasistémicas e intersistémicas.

  Este esquema puede ser de gran utilidad para entender un poco las relaciones y elementos relevantes cuando se realiza una evaluación general del bienestar de un grupo de personas, que en sentido amplio podría tratarse de la sociedad.

  De la misma manera, se puede obtener un mejor panorama del entorno en el cual se moldea un individuo, poniendo especial atención en los mecanismos de funcionamiento de las sociedades: "Un modelo de análisis de la sociedad es: una representación simplifi-

cada, ideal, de los mecanismos de funcionamiento de las sociedades, construida para hacer inteligibles sus posibles evoluciones" (Valleé, 1985, p. 79).

Así las cosas, ¿pretender enseñar administración sólo como una colección de conocimientos y habilidades técnicas sería "arrogante" ante la magnitud de la complejidad dada por las relaciones entre cada uno de los sistemas propuestos por Valleé? Evidentemente, tener la posibilidad de exponer a los estudiantes a situaciones complejas permite ampliar su campo de raciocinio y análisis, de manera que las decisiones que tomen estén influenciadas por las distintas visiones de los sistemas que conforman un colectivo humano.

Si lo anterior es cierto, entonces, en la medida que expongamos a los futuros dirigentes organizacionales a situaciones complejas, estaríamos asegurando, por un lado, una educación de mayor calidad y, por otro, profesionales formados integralmente bajo criterios de multicomplementariedad, pues estarán influenciados por perspectivas productivas, sociales, políticas y trascendentales.

- *Sensibilización.* El hecho que un individuo sea expuesto a situaciones complejas donde estén involucradas diferentes perspectivas de análisis no necesariamente implica que dicha persona efectivamente responderá y tomará decisiones más justas, equitativas y razonables –objetivos que se podrían definir como últimos dentro de cualquier plan de formación profesional–.

  En efecto, se podría argumentar que el solo hecho de pertenecer a una sociedad particular, y estar considerablemente bien informado, sería suficiente para catalogar a una persona como un profesional con una visión de multicomplementariedad razonable. Pero, cuántas veces una persona se detiene a pensar: "¿Cómo afectan mis decisiones profesionales el bienestar general de otros individuos? ¿Quiénes son esos otros individuos? ¿Qué me motiva a tomar las decisiones que tomo? ¿Me duele la pobreza, el desempleo, la enfermedad o la falta de oportunidades que sufren otras personas?".

Sin temor a errar, se podría afirmar que muchas personas desarrollan cierta inmunidad a las dificultades y penalidades (de toda índole) de otras personas, hasta el punto que inconscientemente se puede llegar a negar una realidad que está presente y es evidente. En este sentido, la utilización del método de casos de empresas socialmente responsables puede permitir recuperar un poco la sensibilidad de los futuros dirigentes y presidentes de empresas sobre las dificultades, la pobreza, la desigualdad y otros problemas sociales, que si bien pueden no ser responsabilidad directa de una empresa particular, éstas sí pueden aportar para la solución de algunos malestares específicos.

- *Asombro.* Otro de los alcances que se pueden observar con el uso de casos es el aumento de la capacidad de asombro por parte de los estudiantes. Por alguna razón (que no hace parte del alcance de este capítulo), la sociedad moderna, gracias al modelo económico reinante y a problemas como la insensibilidad, ha perdido su capacidad de asombro. En la administración este fenómeno es mucho más significativo, sobre todo por el impacto que las decisiones administrativas pueden tener sobre el grado de bienestar general de la comunidad.

  Lograr que los estudiantes de administración se asombren por los beneficios que algunas prácticas organizacionales pueden alcanzar, permite tanto mejorar la sensibilidad como cambiar la manera de pensar y generar sinergias que desarrollen nuevos proyectos de mejoramiento de las condiciones para el colectivo en general.

- *Toma de decisiones (dilema).* El objetivo esencial de un caso debe estar enfocado en el momento en que el protagonista tiene que tomar una decisión, la cual generalmente implica un dilema que necesariamente contrapone la perspectiva e intereses económicos con los sociales y los impactos de dichas decisiones sobre las comunidades hacia las cuales van dirigidas las prácticas empresariales. El dilema es, entonces, el *core* (el elemento esencial, principal) del caso, pues es ahí donde está la esencia del asombro, de la sensibilidad y, lógicamente, de las nuevas perspectivas de multicomplementariedad que los futuros administradores deben tener dentro de su formación profesional.

- *Construcción de estrategias de responsabilidad social.* La utilización del método de casos es una forma concreta de permitir a los estudiantes identificar los pasos que han seguido diversas organizaciones para diseñar, planear, implementar y hacer seguimiento a sus iniciativas de responsabilidad social, haciendo especial énfasis en el proceso de definición de estrategias.

Por otro lado, la Fundación Universidad del Norte como empresa[2] comprometida desde sus orígenes con todas las dimensiones del desarrollo social, económico, ambiental, político y cultural, manteniéndose en su lugar propio de inserción en la sociedad, que es el académico, pretende, a través de su Escuela de Negocios, constituir un programa que recoja e integre información, análisis y visibilización del conocimiento relativo a los acontecimientos organizacionales de las diferentes empresas, fundaciones, ONG y entidades públicas para que sirvan como material pedagógico a los estudiantes de los diferentes niveles y programas académicos.

Es claro que la dependencia llamada a abordar y liderar esta tarea es la Escuela de Negocios, precisamente por ser la unidad académica que fundamenta su labor científica, investigativa y de extensión en el tema empresarial, con miras a responder con procesos de reflexión, participación e incidencia en el mejoramiento del desarrollo empresarial y económico dirigido a la solución de fenómenos concebidos desde diferentes perspectivas.

De acuerdo con AACSB (página 24 del documento *Estándares de acreditación 2012*), en su descripción de los resultados esperados en términos de la producción intelectual, los casos hacen parte de los productos que se pueden desarrollar. A continuación se encuentra la lista completa descrita por AACSB:

- Artículos de revistas revisadas por pares (contribuciones para la práctica, y/o investigación pedagógica o de aprendizaje).
- Monografías de investigación.

[2] Se entiende como todo proyecto considerado desde el sector privado, público, mixto o del tercer sector, con o sin ánimo de lucro.

- Libros de texto.
- Capítulos en libros de texto.
- Memorias de encuentros académicos.
- Artículos presentados en encuentros académicos y profesionales.
- Seminarios de investigación de facultad.
- Publicaciones en revistas de comercio.
- Revisión de libros.
- Casos publicados con nota de enseñanza.
- Reportes técnicos relacionados con proyectos de investigación financiados.
- *Software* instruccional ampliamente difundido.
- Materiales que describan el diseño e implementación de nuevos cursos o planes de estudio.
- Contribuciones intelectuales no referidas para las cuales la escuela puede proveer apoyo para su calidad.

Por su parte EQUIS reconoce en su documento *Guía y estándares 2013* (p. 46) –dentro del componente de criterios de evaluación, la relación entre la investigación y desarrollo (I&D) y el mundo corporativo– la escritura de casos como parte fundamental de los productos esperados. A continuación los aspectos relacionados por EQUIS:

- Enlaces entre I&D y el mundo empresarial:
  - Describe cómo la producción de I&D general de la escuela puede ser considerada como relevante para su mercado corporativo.
  - Describe actividades de I&D que son financiadas por empresas.

- Describe iniciativas de I&D (proyectos de investigación, casos, entre otros) que son llevadas a cabo en colaboración con empresas.
- Lista misiones de consultoría que impliquen una dimensión de I&D.
- Describe cualquier proyecto de investigación relacionado con el área de responsabilidad social.

América Economía, en su *ranking* de escuelas de negocios globales y MBA, utiliza dentro del criterio de evaluación la producción y difusión de conocimiento, donde se menciona específicamente la escritura de casos de negocios[3].

Adicionalmente, desde el año 2007 la Escuela de Negocios es parte de redes internacionales de manejo del método de casos, como la Asociación Latinoamericana de Casos (ALAC), que es el capítulo para Latinoamérica de la *North American Case Research Association (NACRA)*, de la cual la Universidad del Norte ostentó la presidencia para el período 2011-2012.

Por todo lo anterior, es evidente que existe una tendencia cada vez mayor de utilizar los casos de negocios como parte de las evaluaciones tanto de acreditaciones internacionales como de *ranking* globales. Esto genera un punto de partida importante en la necesidad de gestionar un proceso integral de escritura, clasificación, organización, inventario y aseguramiento de casos que no solo garantice producción intelectual, sino también posicionamiento y visibilidad a nivel internacional.

Importancia del tema ético y social para la administración en la Universidad del Norte

La experiencia en particular de la Universidad del Norte, alrededor del método de casos se ha centrado en la construcción de conocimiento sobre experiencias en competitividad e innovación, pero sobre todo en responsabilidad social. Es indiscutible la injerencia que tienen las prácticas orga-

[3] Ver: http://rankings.americaeconomia.com/2012/ranking-mba/ranking-america-latina.php

nizacionales dentro del contexto global del bienestar de la sociedad. Las desigualdades sociales, como la ineficiente distribución de los ingresos, el desempleo, la pobreza, la discriminación, el poco acceso a oportunidades laborales por parte de minorías, los altos grados de polución, contaminación, escasez de recursos naturales y el cambio climático, son apenas algunas de las manifestaciones del impacto social que tienen las actividades organizacionales.

En este sentido, se puede indicar que la inclusión de la dimensión ética en las políticas públicas garantiza, en cierta medida, el desarrollo; pero es necesaria la participación activa de la ciudadanía y otras instancias de la sociedad para que dichas políticas sean efectivamente fiscalizadas, controladas, controvertidas y reconfiguradas (llegado el caso). En este punto es donde se hace relevante el aporte de la universidad como fuente de procesos de cambio dado que son los futuros profesionales quienes llevarán las riendas de las empresas y organizaciones en años venideros. Si estos egresados no contemplan dentro de su formación integral una formación ética sólida y a prueba de fallas, con toda seguridad se podría afirmar que las condiciones de desigualdad y de altos niveles de corrupción no tendrán cambio alguno. Si, por el contrario, los profesionales egresados de universidades reciben una alta dosis de formación en ética y capital social, es muy probable que se generen las sinergias necesarias para que se dé el primer paso: tomar conciencia de la existencia de un problema público y social generalizado, el cual necesita del aporte de todos.

Algunos ejemplos de estos problemas corresponden a los grandes escándalos de corrupción, desde los entes locales (distritos, municipios, aldeas, pueblos, departamentos) hasta el nivel nacional. La indolencia de algunos individuos que utilizan los recursos públicos en su propio beneficio, golpea sin ningún tipo de misericordia los intereses de la sociedad, y especialmente a las clases menos favorecidas.

Ahora bien, lo anterior indica que existe una necesidad apremiante por involucrar la dimensión ética en todas las esferas de la sociedad, desde los valores enseñados en la familia y la escuela, hasta las prácticas organizacionales y las políticas de Estado a favor del bienestar general de la comunidad. En este sentido, la inclusión de este tipo de políticas claramente redundará en prácticas concebidas de mejor manera, que impliquen una

búsqueda real de mejores condiciones de vida, de mayores opciones de desarrollo personal y profesional, y en general de una sociedad más unida y sin desigualdades. Sin embargo, lo que realmente lleva a una mejor sociedad es precisamente la concientización de que cada persona hace parte del colectivo y que el aporte individual suma y hace la diferencia. Los instrumentos de fiscalización ética y moral –de las prácticas y políticas tanto públicas como privadas– existen y están presentes en la mayoría de las sociedades de nuestro hemisferio, lo importante es que diferentes movimientos sociales emerjan como garantes y fuentes de control institucional desde lo público y lo privado.

Como respuesta a estas necesidades y problemas, en el ámbito internacional se ha extendido la investigación con respecto al concepto de responsabilidad social de las empresas. A nivel global se pueden encontrar dos grandes tendencias que podrían catalogarse como corrientes de pensamiento relacionados con estos temas.

A. Legitimación a través de Responsabilidad Social Empresarial (RSE)

La primera de las perspectivas hace referencia a una corriente más tradicional donde la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) es vista como una legitimación de las organizaciones. Dentro de esta perspectiva, las nociones o definiciones de RSE abundan y no se puede establecer un punto de unificación.

Algunos autores sostienen que, bajo esta primera corriente, se considera que la RSE ha sufrido una evolución conceptual, pasando por tres etapas:

1. *Filantropía empresarial*. El primer estadio de la evolución del concepto de RSE hace referencia a aquellas acciones unilaterales de las organizaciones que tienen por objeto mostrar una cara amable de las firmas a través de inversiones concretas que son escogidas de acuerdo con los interés de las propias compañías, teniendo en cuenta los beneficios que se pueden obtener con respecto a distintos factores como mejoramiento de imagen corporativa, reforzamiento de marca, entre otros.

   Algunos exponentes importantes han hecho su aporte dentro de esta tendencia evolutiva del concepto de RSE. Así, de acuerdo con

Porter (2003, p. 11): "La filantropía puede ser a menudo el medio más rentable, y en ocasiones el único, para mejorar el contexto competitivo. Permite que las empresas utilicen no sólo sus propios recursos, sino también las iniciativas y las infraestructuras existentes de organizaciones no lucrativas y otras instituciones".

Porter, como principal exponente y defensor de la adquisición de ventajas competitivas y análisis estratégicos, califica la RSE como filantropía, la cual representa unos beneficios a futuro, si se le ve como una herramienta para mejorar la posición competitiva.

2. *Responsabilidad Social Empresarial*. En este estadio se han vinculado la mayor cantidad de definiciones y preceptos sobre lo que este concepto realmente debe significar.

   Para Valenzuela (2005, p. 239) la RSE significa:

   > Compromiso con la satisfacción de las necesidades del medio ambiente, de la sociedad y de los trabajadores, con una intensidad similar a la generación de valor para los propietarios, que se refleja tanto en las estrategias, como en las acciones de la empresa, en cuya construcción participan activamente mediante el diálogo, todos los grupos de interés, en un escenario de justicia y responsabilidad.

   Como es evidente, esta definición hace referencia de manera general a la satisfacción de las necesidades de tres actores: el medio ambiente, la sociedad y los trabajadores.

   De acuerdo con Cegarra y Rodríguez, "las prácticas de gestión social, son acciones tomadas por la empresa para llevar al máximo el impacto de sus contribuciones en dinero, tiempo, productos, servicios, influencias, administración del conocimiento y otros recursos que dirige hacia las comunidades en las cuales opera" (2004, p. 55).

   Por su parte, para el Centro Colombiano de Responsabilidad Empresarial (CCRE), la RSE es "la capacidad de respuesta que tiene una empresa o una entidad, frente a los efectos e implicaciones de

sus acciones sobre los diferentes grupos con los que se relaciona (*stakeholders* o grupos de interés)" (2007).

3. *Ciudadanía corporativa*. Como su nombre lo indica, hace referencia específicamente a las organizaciones, y el significado básico es que las firmas deben ser "buenos vecinos".

   En este sentido Zadek propone un modelo de curva de aprendizaje en cuanto a la capacidad de desarrollar responsabilidades corporativas. El concepto implica que cuando una organización intenta establecer algunas prácticas socialmente responsables, ésta pasa por una serie de etapas: defensiva, cumplimiento, gestión, estratégica y civil (2005, p. 5).

   Para Waddock la ciudadanía corporativa "representa los esfuerzos de los líderes de los negocios para 'hacer el bien' voluntaria y abiertamente en la sociedad, con la esperanza de crear confianza y una buena reputación entre los clientes, empleados e inversionistas, así como con los activistas, comunidades y el gobierno" (2005, p. 21).

Ahora bien, dentro de esta primera corriente se han hecho diferentes aportes que de una u otra manera impulsaron el desarrollo de la investigación y la aplicación de los resultados obtenidos en el mejoramiento de las relaciones empresa-sociedad. Uno de los principales aportes en este sentido fue el realizado por Freeman (1984) a través de su construcción de la teoría de los *stakeholders* o grupos de interés. Como lo plantea Wood (1991, p. 389), dicha construcción teórica ayudó a proveer "una respuesta a la pregunta, ¿hacia quiénes debe ser socialmente responsable la empresa?". Su definición responde claramente a dicha pregunta: "Cualquier individuo o grupo que puede afectar o es afectado por las actividades de las empresas" (Freeman, 1984, p. 46).

Sin embargo, no fue sino hasta el trabajo de Mitchell, Agle y Wood (1997) cuando realmente se sentaron las bases para una construcción mucho más aplicada y pragmática del concepto de *stakeholders*. En este trabajo, los autores buscaron responder al problema de cómo identificar a esos individuos o grupos que Freeman (1984)

había logrado determinar como esenciales para las consideraciones operacionales y de subsistencia de la organización en el largo plazo. Así, la teoría de los *stakeholders*, y más concretamente la combinación de tres elementos constitutivos (como mecanismo de identificación) –poder, legitimidad y urgencia–, se ha convertido en un hito referencial en el estudio de la RSE. De la misma manera, la metodología de identificación de esos grupos de interés se ha constituido en una herramienta gerencial imprescindible para el sostenimiento competitivo de las firmas en el entorno global actual.

B. Responsabilidad Social Empresarial estratégica

La segunda gran corriente dentro del área de estudio de la responsabilidad social empresarial se conoce como RSE estratégica o *strategic SCR*, por sus siglas en inglés.

De acuerdo con McWillians (2006), Baron (2001) puntualiza que bajo esta corriente "es la motivación por la acción lo que identifica una acción socialmente responsable –como opuesto a privadamente responsable–". Esto es, si la motivación es servir a la sociedad, al costo de los beneficios, la acción es socialmente responsable. Pero si la motivación es servir la línea de fondo, entonces la acción es privadamente responsable (p. 9).

Oliva et al. (2005, p. 47) reconoce el carácter estratégico de la RSE afirmando que "vista como una herramienta de gestión empresarial, constituye una actitud estratégica que, tal como señaló en 1999 *Enterprise Knowledge Network (SEKN)*, mejora la competitividad de la empresa y genera indudables beneficios para la comunidad".

Otra alternativa de definición se presenta a partir de un artículo de la *Revista Alma Mater* (2006, p. 27): "El concepto de RSE corresponde a una estrategia de negocios enfocada a incrementar la rentabilidad, competitividad y la sostenibilidad, sirviendo como parte de un nuevo modelo de desarrollo sostenible".

Por otra parte, Steven Rochlin propone "un modelo integral de responsabilidad corporativa que buscar incluir dentro de la estrategia de negocios, el contenido de la responsabilidad como parte de las actividades necesa-

rias que se deben llevar a cabo para llegar a feliz término dentro de los programas previstos por la estrategia corporativa" (2005, p. 5).

Es indiscutible que tantas definiciones y conceptualizaciones aisladas, y a veces antagónicas, con respecto a la RSE debilitan de manera importante la base teórica de cualquier campo de estudio que pretenda mejorar los conocimientos científicos o ayudar a corregir problemas estructurales en las relaciones empresa-sociedad. De hecho, hay visiones que algunos consideran radicalmente opuestas a la concepción tradicional de los elementos básicos de una definición de RSE. Por ejemplo, Friedman (2005) establece:

> En un sistema de libre empresa, basado en la propiedad privada, un ejecutivo corporativo es un empleado de los dueños del negocio. Él tiene responsabilidad directa hacia sus empleadores. Esa responsabilidad es conducir el negocio de acuerdo con los deseos de los dueños, los cuales, generalmente, serán hacer tanto dinero como sea posible mientras que se cumpla con las reglas básicas de la sociedad, inmersas tanto en la ley como en la costumbre ética. (p. 239)

El aporte de Friedman, sin duda, ha sido catalogado en algunos escenarios como el principal antagonista de un concepto de RSE que busque anteponer los intereses sociales a los particulares de cada firma.

Ahora bien, ¿cuál es la situación de la investigación sobre RSE en Colombia? En realidad, las pocas investigaciones empíricas realizadas a nivel nacional han sido en su mayoría vinculadas con la gestión de organizaciones específicas, como el caso del estudio realizado con el apoyo y financiación de la Fundación Corona (Gutiérrez, 2006). Este trabajo es muy importante para tener una primera aproximación de la naturaleza de la RSE en las organizaciones colombianas. Sin embargo, no es suficiente para poder generar un campo de pensamiento y una fortaleza científica; aún más, es necesario profundizar en una metodología más exhaustiva, utilizando fuentes de primera mano, entrevistas a profundidad y observación de las prácticas en el campo.

En este sentido hay una serie de elementos esenciales para la comprensión del fenómeno de la RSE que no pueden ser excluidos en la investigación desde la academia:

- Establecer el nivel de conocimiento sobre RSE.
- Estimar una posible definición de RSE para el caso nacional.
- Identificar las motivaciones internas que llevan a las organizaciones a implementar prácticas socialmente responsables.
- Estudiar el uso del *reporting*, es decir, la forma como las empresas divulgan sus logros y el impacto de sus acciones socialmente responsables.
- Establecer la línea de base de las organizaciones adheridas al Pacto Global de las Naciones Unidas[4].

Teniendo en cuenta que las decisiones administrativas están altamente influenciadas por la formación a la que han sido sometidas las personas que las han de tomar, es incuestionable la responsabilidad que en este sentido juegan las escuelas de administración dentro del devenir de las sociedades humanas en lo que se refiere a su bienestar general.

Se argumenta que la inclusión de contenidos éticos, de responsabilidad social y de construcción y desarrollo de capital social dentro de los programas de administración podría, en algún grado, permitir una mejora sustancial en los impactos positivos de las prácticas organizacionales sobre su entorno general y grupos de interés (*stakeholders*). Sin embargo, la enseñanza de este tipo de contenidos tiene un problema fundamental que se puede representar por la aparición de cuatro elementos esenciales: la aversión a la complejidad, la insensibilización ante los problemas sociales, la pérdida de la capacidad de asombro y el dilema en la toma de decisiones con carácter ético o social.

La experiencia práctica en la Universidad del Norte

Desde el año 2008, la Universidad del Norte ha venido explorando la posibilidad de implementar una instancia institucional –centro de casos– desde donde se puedan coordinar todas las actividades y políticas alrededor de esta metodología. A través del Centro para la Excelencia Docente Uni-

[4] La iniciativa mundial para la promoción de la responsabilidad social más reconocida.

versitaria (CEDU) se coordinan las actividades tendientes a la mejora de las habilidades y capacidades del cuerpo docente de la Universidad del Norte.

Uno de los programas bandera del CEDU es el Diplomado en Docencia Universitaria, el cual consta de más de 100 horas de clase y maneja diferentes metodologías y acercamientos a la enseñanza universitaria. En este diplomado se ha incluido el método de casos como uno de los tantos acercamientos a la pedagogía a nivel profesional, con un espacio de al menos 12 horas de clase por cohorte. Hasta octubre de 2014 se han realizado cuatro cursos en el mismo número de cohortes.





Figuras 1 y 2. Jornada de trabajo sobre el método de casos, con profesores inscritos en el Diplomado en Docencia Universitaria

El objetivo de lo anterior es que el método de casos no sea un activo exclusivo de la Escuela de Negocios (dentro de la cual se encuentra el Programa de Administración de Empresas), sino que implique la diseminación de conocimiento alrededor de esta metodología en los diferentes programas de las diversas facultades que tiene la Universidad del Norte. Es así como se han perfeccionado adicionalmente cursos específicos para el departamento de Enfermería, el programa de Derecho y la división de Ingeniería.

Además, la participación de la Universidad del Norte en otras redes nacionales e internacionales ha permitido la posibilidad de integrar dicho trabajo con el método de casos. Es así, como a través de la participación en la Red Colombia del Pacto Global de las Naciones Unidas se han comenzado a construir casos con respecto a los derechos humanos en la operación empresarial de algunas de las empresas vinculadas a dicha red.

Por otra parte, desde el punto de vista de los resultados obtenidos en cuanto a producción intelectual a través de la escritura de casos, se podría afirmar que la contribución es débil pues en realidad son pocos los esfuerzos que se han desarrollado desde las instancias institucionales para su promoción. La **Tabla 1** muestra un resumen de la producción de casos de la Escuela de Negocios de la Universidad del Norte.

Tabla 1. Relación de experiencia específica - Escritura de casos y redes

No.	Nombre del proyecto	Objeto	Resultado	Fecha de inicio	Fecha final	Lugar
1	Norte Empresarial	Revista de casos empresariales.	1 edición revista Norte Empresarial con tres casos.	Marzo 2006	Diciembre 2006	Barranquilla
2	Caso "Norma ATTC"	Realizar un caso para el concurso gerencial Editorial Norma.	Caso "Norma-ATTC"	Marzo 2008	Mayo 2008	Barranquilla
3	Caso "E.S.E. Hospital Niño Jesús"	International Journal of Case Research and Application 2008	Caso "E.S.E. Hospital Niño Jesús"	Abril 2008	Julio 2008	Barranquilla-Edimburgo (Escocia)
4	Caso "Tocando Fondo"	Iniciar la red de casos con el Tecnológico de Monterrey	Caso "Tocando Fondo", publicado en el Centro Internacional de Casos del Tecnológico de Monterrey	Junio 2008	Septiembre 2008	Barranquilla-Guadalajara (México)
5	Caso "Cabot Colombiana"	Ponencia WACRA (World Association for Case Method Research & Application)	Caso-Ponencia	Abril 2009	Mayo 2009	Barranquilla-Vancouver (Canadá)
6	Caso 2Textiles Mónica Urquijo"	Contrato con Programa CPYMES de MIDAS (USAID)	Caso publicado en libro de responsabilidad social PEARSON ISBN 978-607-32-0940-3	Julio 2009	Enero 2010	Barranquilla

Continúa…

No.	Nombre del proyecto	Objeto	Resultado	Fecha de inicio	Fecha final	Lugar
7	Caso "Explore el mundo. Tiempo de decisiones"	Centro Internacional de Casos del Tecnológico de Monterrey / E 02-11-012	Caso "Explore el mundo. Tiempo de decisiones", publicado en el Centro Internacional de Casos del Tecnológico de Monterrey.	Diciembre de 2009		Barranquilla-Guadalajara (México)
8	Caso "M&M Lechuz"	Conferencia ALAC 2013	Ponencia internacional	Junio de 2012		Santiago de Chile (Chile)
9	"Dinamismo de mercado en la pequeña y mediana industria de Colombia: el caso Superbrix"	Investigación Aplicada	Revista Innovar. Universidad Nacional. ISI	Mayo-junio de 2013		Bogotá-Colombia
10	Caso "Bananitas"	Investigación Aplicada	Borrador Completo. Pendiente publicación.	Marzo 2014	Octubre 2014	Barranquilla (Colombia).

Como se puede apreciar en la tabla anterior, la primera aproximación a la escritura de casos en la Escuela de Negocios fue en el año 2006. No fueron casos desarrollados bajos los estándares internacionales, por lo que en su momento no se manejaron notas de enseñanza. En el año 2008, la escuela tomó la decisión de realizar una capacitación a 10 profesores del Programa de Administración de Empresas, liderada por el Centro Internacional de Casos (CIC) del Tecnológico de Monterrey, en México. No obstante lo anterior, la producción de casos, como lo muestra la **Tabla 1**, no es coherente con el número de profesores capacitados. De hecho, los casos escritos en la escuela de negocios de la Universidad del Norte son todos (hasta marzo de 2015) autoría del suscrito, salvo un par de excepciones donde también hay coautores.

Algunas de las razones que podrían explicar el hecho de que la producción de casos no ha sido la esperada pudieran ser:

- *Poca relación entre profesores y empresas/organizaciones.* Finalmente, el nivel de conexiones entre los docentes y las empresas son la

materia prima para la producción de casos. Mientras más acceso tengan los profesores a situaciones empresariales, más disponibilidad de historias para casos pueden tener. Esto también se explica porque es muy poco el personal de la escuela dedicado a consultorías empresariales, la mayoría es con personal externo.

- *Falta de reconocimiento de los casos como producción intelectual.* Si bien los casos están reconocidos como indicadores internacionales de producción intelectual (como se planteó en los indicadores de AACSB y EQUIS) para el caso de la Escuela de Negocios de la Universidad del Norte (y en general la mayoría de universidades de Colombia) los casos no son bien valorados desde el punto de vista de la contribución intelectual; en muchos casos ni siquiera aparecen dentro de las tablas de indicadores.

- *Tiempo requerido para la escritura de casos.* Este es un ítem que va relacionado con el anterior. Teniendo acceso a la información de la empresa u organización, un profesor se puede demorar alrededor de tres a cuatro meses en construir un caso de nivel internacional. Esto implica una inversión de tiempo considerable que si no es bien recompensada desde el punto de vista de puntaje por producción intelectual, desestimula la escritura de casos.

- *La renuencia de las empresas a brindar información.* Evidentemente es un tema importante pues sin ello no es posible construir un caso. No obstante hay muchas organizaciones (especialmente las llamadas pymes, pequeñas y medianas empresas) que posiblemente estén interesadas en promover su nombre y marca en ambientes académicos de nivel posgrado.

Para tratar de minimizar el impacto de las deficiencias que se encuentran con respecto a la producción de casos, la participación en redes nacionales e internacionales ayuda al acceso a nuevas empresas y organizaciones que son fuente de vivencias y experiencias susceptibles de convertirse en casos.

Por otro lado, la edición de libros de casos, donde cada uno de ellos se constituya en un capítulo de libro, es una de las opciones para darle un puntaje relevante –desde el punto de vista de la calificación que otorgan las universidades a la contribución intelectual– a los casos empresariales.

De esta manera los profesores tienen la motivación para escribir casos que sumen a sus puntos de contribución intelectual (ya que los capítulos de libros sí tienen una valoración explícita reconocida).

Los retos del método de casos para los asuntos sociales en administración

Indudablemente el principal reto al que se enfrenta el método de casos, como herramienta para la enseñanza de la responsabilidad social e implementación de los PRME, está asociado al logro y consolidación de los objetivos básicos que los casos sociales deben alcanzar. No basta con tener acceso a fuentes de información y experiencias empresariales socialmente responsables, es necesario fortalecer la capacidad docente para la documentación y construcción de los casos, de manera que efectivamente se transmitan las vivencias organizacionales relevantes para los contenidos que se quieren enseñar, y no se reduzcan a la perpetuación del uso tradicional de esta herramienta.

Las escuelas de administración deben propender a masificar la utilización del método de casos, especialmente por la alta gama de situaciones complejas que se presentan en nuestro entorno, donde indiscutiblemente se pueden encontrar experiencias de prácticas socialmente responsables de empresas que en otras latitudes no son fácilmente observables. En este sentido, es evidente que la naturaleza misma de los problemas sociales que se enfrentan es el punto de partida de las acciones que emprenden las organizaciones, por tal motivo, la documentación de estas problemáticas puede llegar a ser un buen inicio para la construcción y fomento de estudios de casos sociales.

Por otro lado, la falta de una normalización en cuanto al valor que institucionalmente se le da a los casos dentro del sistema de calificación de la producción intelectual, tiende a disminuir el interés de los profesores, tanto de la Escuela de Negocios como de otras divisiones o facultades de la Universidad del Norte, de construir y escribir casos. Es importante formalizar esta valoración. En la actualidad, se trata de construir libros de casos que permitan al autor validar cada uno como un capítulo de libro, sin embargo, el obstáculo a sobrellevar radica en la limitación de presupuesto interno que cada programa tiene para financiar libros de sus profesores,

por lo que buscar financiación externa o al menos compartida es una necesidad imperante actualmente.

Lo anterior trae como consecuencia una baja productividad en la escritura de casos porque son pocos los profesores que pueden conseguir recursos o dedican tiempo y esfuerzo en la construcción de dichos documentos.

Por último, el método de casos de prácticas socialmente responsables o principios como PRME no implica una estandarización de principios, valores o actitudes que los gerentes deban seguir o utilizar como una receta para llegar a ser considerados como éticos o promotores del capital social. Por el contrario, se trata de formar a los estudiantes (futuros gerentes y empresarios) a través de la exposición a situaciones complejas, no para transmitir contenidos codificados, sino para que entre todos (profesores y alumnos) analicen y evalúen los comportamientos que ellos considerarían éticos o socialmente responsables. El método de casos no debe tomarse como una herramienta prescriptiva, sino sencillamente como una metodología para aumentar la capacidad de análisis crítico y la complementariedad de la formación administrativa.

Bibliografía

Carroll, A. B. (1994). Social issues in management research. *Business & Society*, *33* (1).

Carroll, A. B. (1999). Corporate social responsibility: Evolution of a definitional construct. *Business & Society*, *38* (3).

Cegarra, J.C. & Rodríguez, J.M. (2004). Prácticas de gestión social y componentes de la responsabilidad social corporativa. *Revista Cuadernos de Administración, 17* (28).

Centro Colombiano de Responsabilidad Empresarial. (2007). *Indicadores de responsabilidad social: medio pero no fin*. Recuperado el 1 de marzo de 2007 de www.ccre.org.co

Freeman, E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.

Friedman, M. (2005). The social responsibility of business is to increase its profits. In S. Collins-Chobanian (Ed.), *Ethical Challenges to Business as Usual*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Gutiérrez, J. (2000). La responsabilidad social. Un valor corporativo en la empresa moderna. *Revista Mundo Eléctrico Colombiano*, *14* (38), enero-marzo.

Gutiérrez, R., Avella, L. F. & Villar, R. (2006). *Aportes y desafíos de la responsabilidad social empresarial en Colombia*. Bogotá, Colombia: Fundación Corona.

McWilliams, A., Siegel, D. & Wright, P. M. (2006). Guest editors' introduction corporate social responsibility: Strategic implications. *Journal of Management Studies, 43* (1).

Mitchell, R. K., Agle, B. R. & Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review, 22*(4).

Oliva, I. et al. (2005). Responsabilidad social empresarial. *Revista Economía & Administración, CLADEA, 150,* septiembre-octubre.

Porter, M. (2003). La filantropía empresarial como ventaja competitiva. *Revista Harvard Deusto Business Review, 112*, enero-febrero.

Responsabilidad Social Empresarial. (2006). *Revista Alma Mater*, *541,* Universidad de Antioquia, Medellín.

Rochlin, S. (2005). Llevar la responsabilidad corporativa al ADN de su empresa. *Harvard Business Review*, agosto, América Latina.

Vallée, L., (1985). Representaciones colectivas y sociedades. En *La rupture entre l´entreprise et les hommes* (p.70). Montreal-París: Québec-Amérique. Editiones d´organisation.

Valenzuela, L.F. (2005). Perspectivas de la Responsabilidad Social Empresarial. Manizales, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Waddock, S. (2005). *Corporate citizen: Stepping in to the breach of society's broken contracts*. *The Journal of Corporate Citizenship, 19* (3).

Wood, D. J. (1991). *Social Issues in management: Theory and research in corporate social performance*. *Journal of Management, 17* (2).

Zadek, S. (2005). El camino hacia la responsabilidad corporativa. *Harvard Business Review*. América Latina.

Educación para el siglo XXI

Jorge A. González González[1]
Verónica Delgado Cortés[2]

Resumen

El siglo XXI plantea un reto de enormes proporciones para los educadores: cómo aprovechar el potencial de las nuevas generaciones, impulsadas por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Los educadores de hoy son la primera generación en la historia en tener acceso a todo el conocimiento humano acumulado. Ahora enfrentan un nuevo paradigma educativo con las herramientas, estrategias y estructuras que han sido, por mucho tiempo, obsoletas. Las escuelas tienen que reinventarse para desarrollar una pedagogía y currículo relacionado con el siglo XXI. En este documento, los autores ofrecen un análisis de la información que permite iniciar el proceso de repensar las estrategias de enseñanza, que ayudarán a los estudiantes a adquirir las competencias necesarias que los preparen para su inserción profesional en una sociedad compleja y cambiante. El documento concluye con una propuesta de ocho dimensiones en las que se agrupan los factores determinantes de las prácticas educativas innovadoras, que van desde el contenido curricular hasta la infraestructura.

Palabras clave: *educación, pedagogía innovadora*.

[1] Director del Centro Internacional de Casos del Tecnológico de Monterrey y de Vinculación en la Escuela de Negocios y Humanidades en el Campus Guadalajara.

[2] Investigadora y escritora en el Centro Internacional de Casos del Tecnológico de Monterrey, en las áreas de negocios y educación.

Introducción

De las tres funciones sustantivas del sistema educativo universitario (la transmisión del conocimiento, la extensión académica y la investigación científica), la mayor parte de las universidades en Latinoamérica se ha concentrado de manera predominante en la tarea de enseñanza-aprendizaje. Sin lugar a dudas, razones técnicas y económicas justificarían tal elección; por una parte, la dificultad de crear el conocimiento demandaría un cuerpo de investigadores maduro, vinculado con el mundo científico y el campo profesional; por otra parte, atraer y gestionar los recursos financieros para sostener tal nivel de inversión no parece una tarea simple, dado el contexto de desarrollo económico en la región. Algunas universidades han funcionado básicamente como reproductoras del conocimiento, en extremos casos lo han hecho sin el indispensable proceso de adecuación al contexto tanto global como local. En cierto sentido es comprensible que ante la imposibilidad de contar con el insumo económico y la originalidad del conocimiento se haya generado un modelo educativo relativamente inflexible que hace difícil utilizar enfoques basados en investigación y experimentación, con proyectos de campo reales, tareas basadas en problemas comunitarios y actividades interactivas de aprendizaje. Sencillamente la tarea de retransmisión del conocimiento consume la mayor parte del tiempo disponible del cuerpo académico.

Frente a los desafíos del siglo XXI –como el de alcanzar un desarrollo social, económico y político armónico y la creación de una sociedad más justa– resulta pertinente plantearse, ¿cuál es el futuro de la educación en el siglo XXI? ¿Hacia dónde dirigir los esfuerzos de diseño de escenarios de aprendizaje para responder a las necesidades de un contexto que se encuentra culturalmente disperso, tecnológicamente complejo y pedagógicamente fragmentado? Culturalmente disperso debido a la apertura de fronteras, físicas y culturales, la flexibilidad de viajes y conexión con el mundo ya sea por medios virtuales (internet) o reales debido a la movilidad de las personas por todo el orbe. Tecnológicamente complejo debido a la incorporación de múltiples tecnologías empleadas en la educación y la vida cotidiana (medios virtuales, redes de conocimiento e información absolutamente accesible). Pedagógicamente fragmentado por la convivencia entre profesores de la generación sociológicamente llamada *baby boomer* y jóvenes estudiantes con características y formas de comunicación de los

llamados *millennials*, ambos con estilos de aprendizaje distantes entre sí, como no se había observado en el pasado cercano, sin embargo, en el acto educativo comparten espacio y propósito.

En años recientes, universidades de todo el mundo introdujeron las herramientas en línea como una opción para lograr integrar esta dispersión, sin embargo, el diseño de la mayoría de los entornos de aprendizaje basados en la web se estructuró en torno al modelo tradicional y a pesar de la retórica de quienes defienden esta alternativa, muy pocos sistemas de tecnología de aprendizaje promueven la diversidad pedagógica (Quinton, 2012).

Bell (2012) pone como ejemplo de los supuestos beneficios de la tecnología, el Sistema de Gestión de Aprendizaje (SGA) que es empleado por muchas universidades para ofrecer soluciones de enseñanza en línea. Aunque su desarrollo es relativamente reciente, el SGA es ahora un lugar común en la educación superior.

Plataformas SGA actuales ofrecen un conjunto de herramientas integradas, destinadas principalmente a facilitar su uso. Aunque hay muchos investigadores que están de acuerdo con que la tecnología tiene el potencial de ampliar y mejorar el aprendizaje, la mayoría de los esfuerzos para promover el *e-learning* ha resultado en poco más que una fiel transferencia de las prácticas de enseñanza y aprendizaje anteriores al entorno electrónico. Es preciso reconocer que en este proceso de desarrollo, las tecnologías de gestión de aprendizaje han proporcionado claridad, al menos sobre el subconjunto de componentes necesarios para satisfacer las necesidades de los estudiantes actuales y futuros.

Además de su capacidad para aprovechar los medios de comunicación de diversas maneras, hay poca evidencia que apoye la idea de que el uso de *software* de *e-learning*, por sí mismo, pueda mejorar el desarrollo de las competencias de los alumnos. Desde la perspectiva de la tecnología hay todavía temas por resolver: la singularidad de cada disciplina; la forma de convertir, mediante los recursos que permiten los medios electrónicos, los contenidos en competencias genéricas y profesionales; la poca o ninguna flexibilidad para adaptar el sistema a la cultura institucional, y las preferencias de los estudiantes, son algunos de ellos (Bell, 2012).

Una mirada al pasado reciente

A principios de la década de 1970, "Desescolarización de la Sociedad" (Illich, 1971, p. 9) fue lectura obligatoria en la mayoría de los cursos sobre educación. Su preocupación residía en cómo las escuelas se habían obsesionado con los contenidos curriculares; el sistema "les enseñaban a confundir el proceso y la sustancia" (confundir la acreditación de cursos con el hecho de aprender). El artículo sostiene: "surgía una nueva lógica; entre más profundidad se le dé a un tema, mejores son los resultados; o, la intensificación conduce al éxito". Los estudiantes eran de ese modo "educados" para confundir la promoción al curso siguiente con educación, obtener el diploma con la adquisición de la competencia, y adquirir una supuesta fluidez, con la capacidad de decir algo nuevo". Para algunas instituciones esto llegó a representar un problema, especialmente en el momento de la inserción de sus egresados al mundo laboral pues no contaban con las competencias mínimas para operar eficazmente lo que suponían, conocimientos adquiridos.

Incluso hoy en día, cuando el aprendizaje es institucionalizado, los alumnos tienen pocas opciones, para aceptar o no las exigencias de una educación inflexible, delimitada por temas, basada en el currículo de un sistema que emplea calificaciones y categorizaciones en un ciclo que promueve los beneficios que se utilizan para justificar la estructura y los objetivos de lo que es universalmente aceptado como el sistema educativo (Liber, 2004).

Dos principios del sistema actual se destacan. En primer lugar, la división del conocimiento en temas que le otorgan ventajas a la estructura institucional, para que se pueda planificar la forma de gestionar la entrega de la educación, y en segundo lugar, la reglamentación del tiempo (horarios), que es una herramienta eficaz (industrial) para la coordinación y gestión de alumnos y de las actividades de profesores.

Así, la universidad se ha convertido en una oferta de carreras profesionales, un listado de planes de estudio, materias (o cursos) por acreditar por parte de los alumnos, horarios que cumplir y exámenes por resolver. Administrado eficientemente, esto garantizará el tránsito por una licenciatura y la obtención del anhelado grado académico. Por su parte, el profesor que en el ámbito universitario es frecuentemente un especialista de

la profesión con interés docente, pero no necesariamente un profesional de la educación, recibe el listado de temas a cubrir en el ciclo académico, las fechas de aplicación de los exámenes, un texto seleccionado por un comité de planificación y el espacio de interacción en aula para construir los aprendizajes en sus alumnos. Finalmente la administración escolar, en su mejor esfuerzo, trata de "empatar" recursos con necesidades, que visto en esta perspectiva serán: cursos con profesores. En el mejor desempeño de gestión se logrará el objetivo básico del modelo tradicional, impartir los cursos que requiere el programa.

Vislumbrando el futuro

Para tratar de construir una opción hacia el futuro, los autores se plantean la necesidad de reconocer ideas del pasado, con interrogantes acerca del futuro. De las primeras resulta necesario retomar lo que Delors (1996) sintetizaba como los cuatro pilares de la educación y, por su parte, Edgar Morin (1999) hacía lo propio con sus siete saberes necesarios de la educación, mismos que en una adecuación libre de los autores, se presentan a continuación como interrogantes detonadoras hacia un nuevo paradigma educativo universitario:

- ¿Cómo asegurar la pertinencia del conocimiento seleccionado para formar el currículo?
- ¿Cómo asegurar que el estudiante sea competente para la aplicación del contenido aprendido?
- ¿Mediante qué prácticas educativas se puede garantizar la lucidez del estudiante para dotarlo de la capacidad de aprender a aprender?
- ¿Cómo optimizar el uso de la tecnología de información y los medios electrónicos en el proceso educativo?
- ¿Cómo preparar al estudiante para la complejidad y el manejo de la incertidumbre, características del siglo XXI?

- ¿Cómo promover y hacer que privilegie la condición humana como resultado del ejercicio de su profesión?

- ¿Cómo lograr la educación para la ética y la paz?

Sin lugar a dudas, construir un modelo educativo para la universidad del siglo XXI será una responsabilidad ineludible para todos los actores del proceso de formación de los profesionales del mañana, por lo que cabe preguntarse: ¿Será riesgoso convertirse en una persona educada en el futuro? Ante un mundo tan dinámico y cambiante nadie va a llegar a "conocer" el contenido suficiente antes que su contexto cambie. En el pasado, la persona educada tenía la respuesta a las preguntas específicas que se basaban en la experiencia y los conocimientos tradicionales. Pero en el futuro, una persona educada requerirá un nuevo conjunto de habilidades que vaya más allá de conocer el contenido del conocimiento, el cual, cabe hacer mención, seguirá siendo importante. Se requerirán nuevas habilidades para identificar y deducir conceptos, principios y métodos que en la actualidad no existen. También será necesario tomar riesgos y pensar diferente, a menudo a riesgo de parecer tonto. Para ello se requerirá humildad, sin la cual no se podrá estar abierto a nuevas ideas (Smyre, 2008).

Por otro lado, es preciso capitalizar los logros de aprendizajes del pasado, de décadas de experiencia didáctica de millones de docentes y miles de investigadores entregados al estudio del proceso educativo. Vale la pena revisitar las metodologías centradas en el alumno eficazmente desarrolladas por diversas instituciones, como el método de casos y el aprendizaje colaborativo, entre otras, conviene hacerlo con nuevas interrogantes que ayuden a reformular las prácticas educativas que generen las competencias de los profesionales del siglo XXI, tales como: ¿Los problemas planteados (en casos y problemas), además de tener el potencial de acercar al mundo laboral al estudiante, resuelven eficazmente los retos que enfrentarán las personas, la ciencia y la organización para una convivencia humana sostenible? ¿Confrontan los vacíos que han dejado prácticas profesionales no éticas ni responsables, y abordan los temas como responsabilidad social, ética de negocios, justicia social y sustentabilidad? ¿Cuál es el rol del profesor frente a una realidad incierta? ¿Cuáles conocimientos, procesos y actitudes deben ser privilegiados para la formación de los líderes del mañana?

Sam Palmisano, presidente de IBM por más de una década, afirmaba que como resultado de esta transformación en la sociedad, la creatividad se convertirá en un principio básico en relación con lo que se considera una educación de calidad. Las habilidades de pensamiento creativo serán de dos tipos: el enfoque tradicional de la mejora de las ideas existentes, productos, servicios y métodos actuales seguirá siendo importante para necesidades a corto plazo. Sin embargo, la innovación continua requerirá innovar, a su vez y valga la redundancia, en el concepto mismo de innovación. La capacidad de ver las conexiones entre las ideas dispares, para crear conocimientos y métodos totalmente nuevos, se convertirá en la base de la educación, ya sea en lo económico, político o social.

Procesos y tecnología

El mundo moderno exige nuevas formas de ver a la educación, al hombre y a la sociedad. Pero estas formas no son estáticas, sino que evolucionan y cambian conforme el contexto lo hace. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por su naturaleza, se han involucrado en gran parte de las actividades del ser humano, potenciando el desarrollo de las mismas y generando nuevos horizontes y paradigmas en los modos de establecer relaciones y comunicaciones, en las formas de enseñanza y aprendizaje, así como en las actividades sociales, laborales y comunitarias. En este sentido, los diferentes actores del sistema educativo deben replantear de forma constante el papel que desempeñan en el sistema, dado que sus métodos y estrategias deben evolucionar a la par con el mundo y, al mismo tiempo, convertirlos en factor de cambios e innovaciones.

Son notorias las diferencias manifiestas entre las generaciones de los actores involucrados en un acto educativo. El estudiante universitario al inicio del siglo XXI fue antes un niño que uso el teléfono celular, los videojuegos, Internet y otros medios digitales, casi desde el momento en que empezó a dar sus primeros pasos. Algunos docentes o administrativos utilizaron la tabla de logaritmos para hacer sus cálculos, otros las calculadoras y los más jóvenes las computadoras portátiles (PC). Más aun, debido a la rapidez y alto impacto de los cambios tecnológicos, las brechas generacionales son cada vez más profundas y el tiempo para asimilarlos, cada vez más corto. Las diferencias entre generaciones abarcan, además, aspectos como los tecnológicos, éticos, culturales y educativos, entre otros.

En la primera década del siglo XXI hay dos grandes factores de cambio para la educación superior: la educación basada en el desarrollo de competencias y la inclusión de las TIC para apoyar y fomentar lo anterior. El primer aspecto mencionado supone una nueva forma de enfrentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de construir los objetos de aprendizaje, de generar relaciones entre los actores del proceso, el currículo y en general, de impactar todo el sistema. Del mismo modo, las TIC se han ido involucrando en todos los procesos para convertirse en factores de desarrollo. El uso de herramientas relacionadas con las TIC, que favorecen la adquisición de competencias, permite plantear alternativas para orientar, ejecutar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este desarrollo, las tecnologías se mezclan con otros conocimientos, dando lugar a nuevas profesiones, actividades, horizontes e incluso tecnologías, como la biomecánica, nanotecnología, la *Big Data*, los algoritmos genéticos, la gestión del conocimiento, telemedicina, entre muchos otros. Del mismo modo, algunas tecnologías tienen su razón de ser en la actuación y forma de organizarse para hacer las cosas. Su aplicación no se refiere a una actividad específica, pues son transversales, impactan en diferentes procesos y, por ende, en múltiples prácticas profesionales como: los sistemas de planificación de recursos empresariales (ERP por sus siglas en inglés), los instrumentos de diagnóstico digital y hasta los recursos de mensajería, redes sociales, foros y videos, entre otras.

Al respecto, Mercedes Inciarte (2004) afirma que hay tres factores fuertemente ligados al desarrollo de la sociedad contemporánea: la revolución causada por las tecnologías de la información, la globalización y el conocimiento científico y tecnológico.

Estos factores, en el campo de las relaciones productivas, son causas de la aceleración del ritmo de cambios tecnológicos, lo que exige a todos mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas. A su vez, la globalización y la competencia en los mercados exige la cualificación del recurso humano, el mejoramiento de su competitividad, su capacidad para utilizar de forma efectiva la información y el conocimiento, con el fin de lograr personas competentes e innovadoras que permitan la creación de nuevos valores en sus desempeños productivos.

Toffler y Toffler (1994) afirmaban hace más de una década que "el bien más preciado no es la infraestructura, las máquinas, los individuos, sino las capacidades de los individuos para adquirir, crear, distribuir y aplicar críticamente y con sabiduría los conocimientos, en un contexto donde el veloz ritmo de la innovación científica los hace rápidamente obsoletos".

Hacia un nuevo paradigma

De acuerdo con el *Informe Horizon*, edición 2014, hay algunas tendencias tecnológicas que tendrán gran impacto en el quehacer de las instituciones educativas, algunas de las cuales serán:

1. *La creciente presencia de los medios sociales electrónicos*. Educadores, profesionales, políticos y ciudadanos en general usan redes sociales como medio de comunicación. La universidad debe encontrar el espacio para beneficiarse de esta práctica, dejar de verla como un enemigo, para convertirla no sólo en aliada, sino en uno de los medios más buscados por sus alumnos y profesores.

2. *Integración del aprendizaje en línea, híbrido y colaborativo*. Desde la década de los 90 algunas universidades (entre ellas el Tecnológico de Monterrey en México) iniciaron la transmisión de señal académica por medios virtuales. A 25 años de distancia, la educación por medios virtuales es una práctica común tanto en programas de pregrado como posgrado, en línea y asincrónica, combinaciones y mezclas para ajustarse a las características de los estudiantes con agendas y preferencias diversas.

3. *El aumento del aprendizaje por competencias, la evaluación basada en evidencias y la creación de millones de datos que podrían ser utilizados*. La creación de portafolios de evidencias y la facilidad para procesar la información (*Data Analitics)* permitirá a los estudiantes beneficiarse del llamado conectivismo que apunta en la dirección de la creación de redes de conocimiento producido por los mismos actores (estudiantes y profesores), lo cual convertirá al estudiante no sólo en usuario, sino en constructor del conocimiento.

4. *Creación y adecuación de métodos ágiles de aprendizaje e innovaciones educativas* que favorecen la flexibilidad de adquisición y puesta en práctica de conocimientos (videos, recursos multimedia, cursos masivos en línea, entre otros).

Los ambientes de aprendizaje

Lo que se puede observar al paso del tiempo y la experiencia del uso de recursos tecnológicos, es que lo que constituye un ambiente de aprendizaje está más allá de los espacios físicos, de la virtualidad de las redes y la distribución de tiempos; también la postura filosófica respecto a la educación de los individuos juega un papel importante. La claridad sobre la visión institucional es una guía en la construcción de secuencias didácticas para el diseñador instruccional. Instituciones como el Tecnológico de Monterrey logran contextualizar los procesos de diseño curricular al afirmar, por ejemplo, que buscan la formación que transforma vidas y que tienen como visión formar líderes emprendedores con sentido humano. Mensajes como éste ofrecen el contexto para imaginar o diseñar algunas de las competencias de egreso de sus estudiantes.

Por su parte, la educación presencial debe evolucionar hacia un nuevo paradigma en favor de la formación de las nuevas generaciones, enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje con la incorporación de las tecnologías de información para apoyar el desarrollo de la conducta profesional de sus alumnos. El aula de clase tradicional no fue pensada para incitar al conocimiento, para abrir caminos u horizontes, sino más bien para informar. Se buscaba que el estudiante entendiera; la formación estaba centrada en el conocimiento.

De acuerdo con José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez (1992), la vida del aula es concebida como un conjunto de intercambios socioculturales, en donde hay una influencia recíproca en la relación alumno-profesor, se enfatiza en el individuo y las relaciones de intercambio de significados que de ello surgen. Integra todo en procesos sociales más complejos desde el punto de vista sistémico y ecológico.

En la búsqueda de sincronía entre recursos y procesos de aprendizaje es útil considerar que la didáctica empleada en metodologías activas tiene el

potencial de generar competencias profesionales debido a que tiene cuatro características: 1) es naturalista, pues capta las redes significativas de la vida real del aula; 2) va más allá de los procesos cognitivos, muestra la relación entre el espacio social del aula y la conducta; 3) aporta una perspectiva sistémica, el problema de la persona u organización, el contexto en el que se presenta, las alternativas de solución y la posibilidad del uso del conocimiento y 4) el aula como sistema social tiene multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia. Entender estas características permitirá potenciar los ambientes presenciales para la formación de las futuras generaciones.

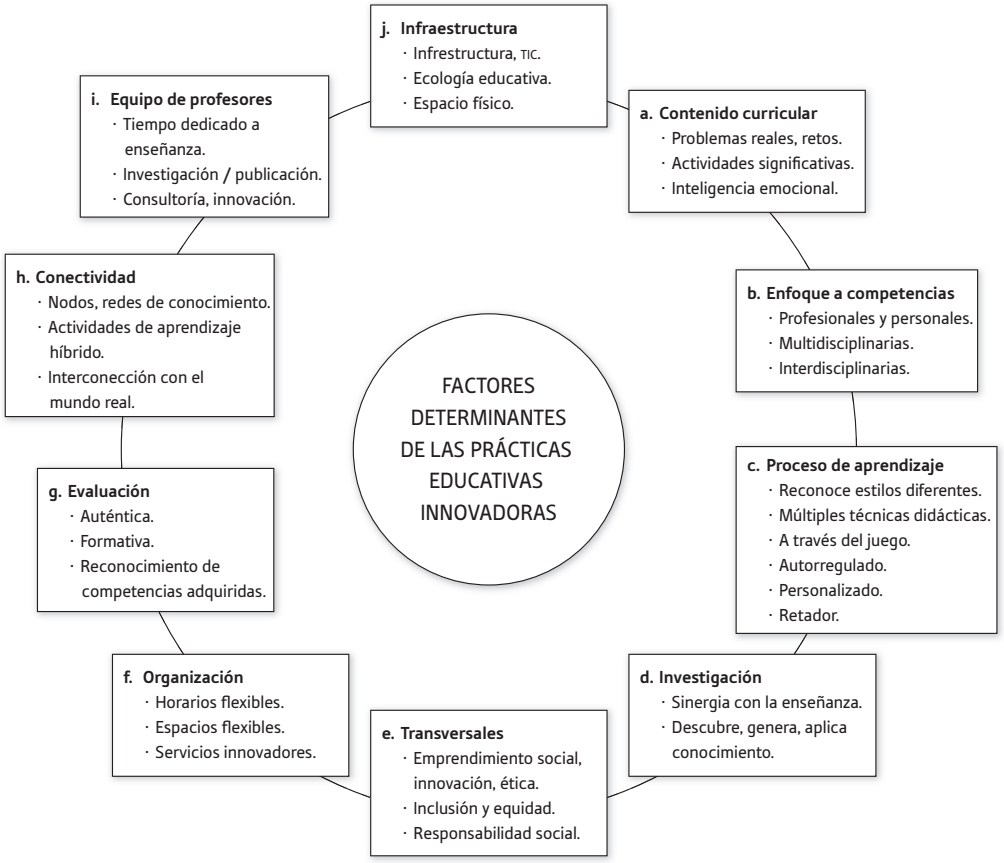
La formación de competencias

La mayoría de los enfoques de la educación basada en competencias se soporta en tres pilares (saberes): el saber saber, el saber ser y el saber hacer; con la mirada en y para el contexto cambiante y que se quiere modificar. Este tipo de educación considera a un ser humano, con unas condiciones de vida, para que desarrolle un potencial que le permita actuar de forma eficiente y productiva para sí y su entorno. Como consecuencia, la forma de ver al sistema educativo cambia completamente; la visión del estudiante, de la institución y del docente son diferentes a las de un sistema basado en el conocimiento.

En un sistema educativo basado en competencias para el siglo XXI, las actividades deberán ser contextualizadas por la interacción de un docente vinculado, informado y sensible a las necesidades que pueden ser resueltas desde la filosofía de la institución y la práctica de la profesión. Para cumplir con esta tarea los ambientes de enseñanza y de aprendizaje deben ser muy dinámicos, versátiles, madurar con el grado de desarrollo del alumno, incorporar el uso de tecnologías para su crecimiento; en definitiva, estar acordes con los cambios tecnológicos y al servicio de la formación de las competencias que se desean lograr en el proceso. Asimismo, deben ser espacios presenciales ricos en actividades significativas para docentes y estudiantes, con modificaciones permanentes, con múltiples recursos y completamente dinámicos, enriquecidos con las herramientas proporcionadas por las TIC.

Un modelo para el siglo XXI

El contexto de cambio en la sociedad y en las instituciones brinda la ocasión para reconstruir y reordenar las prioridades de las universidades y diseñar las prácticas educativas innovadoras que ayuden al estudiante a prepararse para la vida en sociedad y el ejercicio profesional. A continuación algunas sugerencias de cómo lograrlo (ver **Figura 1**):



Fuente. Construido por los autores con base en Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014).

Figura 1.

a. Será necesario plantear el aprendizaje como un reto cognitivo a partir de problemas reales a resolver con el nuevo conocimiento, integrando, comparando y explicando causas; en definitiva abandonar el modelo memorístico para realizar actividades de aplicación y reflexión simultánea. El currículo habrá de contemplar aspectos de contenido pertinente y conducta diligente en el estudiante como inteligencia emocional y creatividad, también habrá de prever el uso de recursos abiertos disponibles en línea y presencialmente, mediante actividades significativas, vinculadas con el medio ambiente comunitario y profesional.

b. Habrá que centrar las actividades docentes en el aprendizaje por competencias a partir del uso de los modelos pedagógicos disponibles y crear los necesarios para lograrlo. Mediante aprendizajes significativos, incentivar la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes en torno a problemas relevantes del campo de conocimiento. Generar por diseño las actividades que conduzcan al desarrollo de las competencias para la vida en comunidad y el ejercicio profesional, las habilidades de relación multidisciplinaria e interdisciplinaria en los alumnos, así como las de abstracción, generalización y teorización sobre los aspectos relevantes de los aprendizajes.

c. Diseñar el proceso de aprendizaje incorporando innovaciones didácticas que faciliten el desarrollo de experiencias retadoras de aprendizaje a partir del reconocimiento de las cualidades de los estudiantes (perspectiva global, hiperconexión con recursos tecnológicos, comportamientos típicos de la generación *millennials*, cercanos a la definición de *homo ludens*, entre otras) tales como: *gamification*, *flipped learning*, conectivismo y otras más que en el futuro serán construidas. Revitalizar las técnicas didácticas que han probado eficacia en el desarrollo de competencias como el método de casos, el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, basado en la investigación y servicio, entre otras metodologías que se han caracterizado por centrar el proceso en el aprendizaje activo y en el alumno.

d. Acoplar investigación para impactar la currícula de acuerdo con los avances de la disciplina, las prácticas profesionales, los requerimientos sociales, ambientales y laborales del contexto. Producir y adecuar el conocimiento de manera que genere sinergia entre práctica docente y desarrollo científico, tecnológico, económico y social.

e. La institución deberá estimular el desarrollo de las competencias transversales (responsabilidad social, emprendimiento, ética, innovación, entre otras) y conducir actividades integradoras y de alto impacto social de manera que se genere el florecimiento del compromiso social y el liderazgo auténtico entre sus alumnos y profesores, además de favorecer las redes de intercambio con el medio ambiente profesional y comunitario.

f. Organizar los escenarios, horarios y prácticas de aprendizaje flexibles, dentro y fuera del aula, de forma que permitan aprovechar los contenidos curriculares en torno a recursos tecnológicos, la vinculación con el medio ambiente y conectividad, en esquemas de evaluación pertinentes y dinámicos.

g. La evaluación debe apoyar el proceso de aprendizaje, considerar el error como una ocasión de aprendizaje y no sólo como el mecanismo para emitir la nota de calificación. Construir la reflexión para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje mediante la exploración, ser la base para la construcción de nuevo conocimiento, además de la asimilación del actual, promover aprendizajes autorregulados y personalizados, las actividades formales y lúdicas y la colaboración entre pares. También habrá de reconocer la posesión de las competencias de los estudiantes por medios formales y no formales, dentro y fuera de los programas de estudios institucionales.

h. El concepto de aula para la educación en el siglo XXI conviene que tenga la infraestructura de tecnología y comunicaciones para aprovechar las redes y nodos de conocimiento que se generan incluso fuera del ambiente universitario; debe beneficiarse de los recursos y conocimientos actuales y disponibles, además de contar con la

disposición física para fomentar el intercambio alumno-profesor, alumno-nodos de conocimiento, alumno-comunidad y alumno-recursos de aprendizaje.

i. Habrá de redefinirse la orientación de las actividades y tiempos de dedicación de los docentes y académicos, de forma que se genere el espacio para su capacitación y desarrollo de nuevas competencias necesarias para optimizar la interacción entre ciudadanos de dos o tres generaciones, para la investigación, la innovación y la vinculación comunitaria y profesional, así como para retomar el papel del profesor como guía e inspirador de su alumnos, es decir, debe preservar el rol que Vygostski describe como: el experto mediador que permite la comprensión lúcida de los contenidos a través de sus herramientas e instrumentos didácticos.

j. La infraestructura, el espacio físico, deberá constituir toda una ecología en la que se facilite tanto la creación de interacciones presenciales como virtuales, entre alumnos, profesores y medio ambiente. Ser el espacio de convergencia de voluntades, recursos y aspiraciones.

En síntesis, la educación para el siglo XXI habrá de reconstruir el paradigma mediante el cual se construyan las competencias de los ciudadanos y profesionales que habitarán el futuro. Ciudadanos integrales, autónomos y libres preparados para su inserción en una sociedad compleja y cambiante, pero capaces de autorrealizarse. La tarea no parece simple, el desafío implica hacer converger lo mejor de dos mil años de práctica docente, con los pasados 10 de recientes innovaciones educativas.

Referencias

Bell. G., Warwick, J. & Galbraith, P. (Eds.). (2012). *Higher education management and operational research: Demonstrating new practices and metaphors* (pp. 65–78). Dordrecht, The Netherlands: Sense Publishers.

Biggs, J.B. & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning – the SOLO Taxonomy* (pp. xii-245). New York: Academic Press.

Delors, J. y miembros de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. London, UK: Calder and Boyars.

Inciarte Rodríguez, M. (2004). Nuevas tecnologías un eje transversal para el logro de aprendizajes significativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2* (1). Madrid, España.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition.* Austin, Texas, Estados Unidos: The New Media Consortium.

Liber, O. (2004). Cybernetics. e-learning and the education system. *International Journal of Learning Technology, 1*(1), 128, 135–8. University of Bolton, UK. UBIR: University of Bolton Institutional Repository.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, Francia: UNESCO.

Quinton, S. (2012). *Higher education management and operational research. Rethinking learning in the 21st century*. Graz University, Austria: IGI Global.

Sacristán, J. G. & Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza* (10ª. ed.) Madrid: Ediciones Morata.

Smyre, R. L. (2008). *On searching for new genes: A 21st Century DNA for higher education and lifelong learning.* Washington, DC.: Springer Science+Business Media.

Toffler, H. (1994). *Las guerras del futuro*. México D. F.: Círculo de Lectores.

Vygotski, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Algunas consideraciones prácticas sobre el método de casos

Pascual Amézquita Zárate[1]

Resumen

En este documento se hace un recuento de problemas y retos diarios en el aula y se analiza su posible solución a través del método de casos. Para la investigación se empleó básicamente la metodología etnográfica y se contrastó la información obtenida con fuentes secundarias que analizan los problemas en el salón de clases. Con base en ello se hacen algunas consideraciones sobre la elaboración del caso, dirigidas ante todo a enfrentar situaciones de manejo pedagógico.

Palabras clave: *aprendizaje, pedagogía activa, métodos de enseñanza.*

Para ayudar en el uso de la metodología de enseñanza a través de casos, en este documento se hace un recuento de problemas y retos diarios en el aula y se analiza su posible solución a través del método de casos. Para identificar los problemas se tuvo en cuenta la literatura que la pedagogía ha producido. Este artículo está estructurado de la siguiente manera: en una primera parte se abordan las relaciones pedagógicas entre la educación y el método de caso, a través de una lista –que no pretende ser exhaustiva– de los retos que deben sortearse a diario en el aula. En la segunda parte se hacen algunas consideraciones sobre la elaboración del caso. Se finaliza con unas breves conclusiones donde se destaca que esta metodología es una herramienta que ayuda al perfeccionamiento de competencias básicas como la comprensión de lectura y las técnicas investigativas.

[1] Ph. D. en Economía. Docente e investigador de la Escuela Internacional de Administración y Marketing de la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.

Los retos pedagógicos de la educación

1. Abundancia creciente de contenidos

Uno de los primeros problemas a abordar en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que el volumen de contenidos por enseñar aumenta a un ritmo que debe tener algún punto de comparación en la ley de Moore. La velocidad exponencial de crecimiento del conocimiento se ve acelerada no solo por cada nuevo avance, sino por los mecanismos de difusión, de manera que a pesar de la insospechada cantidad de materias que sin duda han de permanecer como secreto de empresas y Estados, lo que a diario se pone en manos del público sencillamente es inalcanzable para un estudioso o equipo de estudiosos. Como es sabido, el aporte de Google ha sido identificar un algoritmo que permita tratar de organizar de alguna manera ese mar de conocimientos.

Un sistema educativo eficiente debe tener, entre otros componentes, un mecanismo idóneo, una especie de "Google local", para poner en un tiempo limitado en el aula (o en el periodo que un estudiante pasa en el sistema educativo) los conocimientos relevantes. Este es un aspecto de lo que puede entenderse por aprendizaje significativo, en este caso para el corpus de la ciencia o disciplina que se esté tratando, es decir, columna vertebral del conocimiento en el campo a tratar (Carr, 2011).

El método de casos ayuda a enfrentar este problema: los sucesos que aparecen en este tipo de documentos pueden ser tan viejos como se quiera, circunscritos, por ejemplo, a hechos como los problemas de información asimétrica, pero la solución a aplicar dependerá de los conocimientos más avanzados con los que se cuente. Otro ejemplo puede ser el de valorar adecuadamente una marca, dilema tan viejo como puede imaginarse, pero las más novedosas formas de tasación serán las que permitirán obtener el mejor precio, o al menos las que tengan mejor acogida entre los interesados.

Como puede observarse, en una constante que se encontrará en varios de los apartados de este artículo, el reto de incluir los conocimientos significativos realmente se convierte en un problema de quien hace el caso, pues deberá estar actualizado para incluir pistas directamente o a través de la

bibliografía, sobre la solución que apele a lo más importante del corpus del conocimiento.

2. Obsolescencia acelerada del conocimiento

Pero de otra parte y como resultado del mismo crecimiento, una parte de esos conocimientos que a diario se generan vuelven obsoletos otros ya existentes. Puede tratarse de ideas que apenas empezaban a tomar forma o de grandes principios o paradigmas establecidos y aceptados por la comunidad científica, en el sentido de Kuhn (1971).

El reto curricular es múltiple por esta causa: por un parte, cómo establecer qué de lo que circula en el aula será válido o útil cuando el estudiante haya egresado. Es decir, cuál es la utilidad práctica de enseñar hoy algo, por ejemplo a usar el ratón del computador, si la vida útil de ese artificio es tan corta. O qué de lo que hoy hay seguirá existiendo durante un tiempo razonable, o bien, qué de lo existente ya no es aplicable.

Una solución es pasar a la clase de historia todo aquello que va quedando obsoleto. Por eso hay historia de la ciencia, del pensamiento económico o de la pedagogía. La ganancia es que las nuevas generaciones conocen cómo se fue construyendo lo que actualmente es el nivel más elevado de desarrollo, si cabe esa expresión en todos los casos. El problema es que las asignaturas de historia se volverían infinitas, es decir, el problema apenas se habría pasado a otro lugar, o, como ocurre en las carreras de economía, hay una tendencia, equivocada, a excluir la historia del plan de estudios (Blaug, 2001).

De nuevo, cuando la pedagogía se ha ocupado de este problema encuentra una solución a través de los aprendizajes significativos. En este caso sería enfatizando que hay que poner en el aula los conocimientos significativos en doble sentido. El buen docente-investigador sabrá identificar con cierto grado de exactitud en la jungla de conocimientos aquellos que podrán pervivir de mejor manera.

En el caso, la solución es similar a la planteada en el apartado anterior. Si, por ejemplo, hoy se escribiera uno sobre las decisiones macroeconómicas en medio de la crisis económica mundial, sería más o menos fácil esta-

blecer, a través de la bibliografía o de la referencia a ejemplos concretos, cuáles de las soluciones actuales realmente no tienen posibilidad de ser exitosas, es decir, cuáles ya son obsoletas gracias al conocimiento de la misma economía.

3. Un reto didáctico: enseñar

Desdoblando el proceso que ocurre en el aula en sus dos componentes esenciales, la enseñanza y el aprendizaje, conviene detenerse en cada uno.

En cuanto a la enseñanza, el punto a que se hace referencia usualmente es al de la didáctica, es decir, la manera como el maestro lleva la clase y el grado de atracción o atención que logra entre sus estudiantes. Al respecto debe tenerse en cuenta que una clase dictada por Sócrates hoy sería divertidísima o un bodrio, dependiendo de quiénes estuvieran como estudiantes en su academia, pero tampoco se puede pretender que cada clase sea un espectáculo circense para garantizar la atención general.

Compárese el esfuerzo que tiene que hacer un profesor para mantener la atención de sus estudiantes a partir de, por ejemplo, la segunda hora de clase en un salón con 30 estudiantes, con el que tiene que hacer la cantante colombiana Shakira para mantener embrujados a cien mil espectadores al cabo de tres horas de concierto.

En una mirada pedagógica, la explicación pasa por el mismo criterio: hay un evento significativo, pero en este caso ya no para el cuerpo disciplinar sino para el estudiante. Es decir, ha de enseñarse lo que es significativo para el alumno.

En este punto es evidente la ventaja del caso, pues el párrafo inicial y el conjunto de la historia deben lograr, si está bien escrito, meter de lleno al estudiante en el problema, es decir, hacerle significativo el hecho tratado.

4. Los problemas generales del aprendizaje

En el segundo extremo de la ecuación, el aprendizaje, surge otro problema: La facilidad con la que el estudiante olvida lo enseñado, o si se quiere

mirar el asunto desde su ángulo psiconeurológico, el uso de la memoria de corto o largo plazo en los temas estudiados (Llinás, 2003).

Para abordar este aspecto puede tomarse como punto de partida una pregunta concreta: ¿Qué recuerda de su clase de biología recibida en la educación media? ¿O qué recuerda de su clase de microeconomía en la universidad?

La pedagogía ha encontrado el quid del asunto en una expresión conocida: lo que más se recuerda son los aprendizajes significativos. Significativos en una dimensión algo extraña a lo que se ha dicho sobre el tema: no necesariamente para la disciplina o para el estudiante por sus intereses, sino por otra razón. Piénsese por ejemplo en un aprendizaje significativo para la ética: lo que implica recibir a diario clases con el profesor de bolsa que anda a la caza de información privilegiada, sin que su tema sea ética, sino inversión. Lo que es significativo para el estudiante bien puede no serlo para el profesor o para el cuerpo del conocimiento, como lo pone de presente el cuento *Tachas* del mexicano Efrén Hernández, cuyo primer párrafo transcribo: "Eran las 6 y 35 minutos de la tarde. El maestro dijo: ¿Qué cosa son tachas? Pero yo estaba pensando en muchas cosas; además, no sabía la clase".

En este punto ya puede sintetizarse el fenómeno de la "significancia". Orton (1990) hace un recorrido del tema en la sicología y recuerda que hunde sus raíces en la escuela de la Gestalt o sicología de la forma que explica, en síntesis, que cuando se observa un objeto, el observador, a fin de entender de qué se trata, siempre intenta encajarlo en alguna forma conocida. El llamado *insight* tiene sentido en un todo y la mente trata de encontrarlo. Si no lo encuentra, lo que ocurrirá será un aprendizaje sin sentido, sin significado, o sea, memorístico, cuando no una simple incomprensión.

Corresponde entonces al profesor crear ese medio ambiente en el cual encaja la ficha, el dato, el *insight*. Si no lo hace, el resultado de aprendizaje será pobre en todo el sentido de la palabra. El medio ambiente estará conformado por los tres primeros aspectos que quedan señalados sobre el concepto de significante, valga decir, para la disciplina, la historia y el estudiante. "El objetivo de la enseñanza es la transmisión del significado a los alumnos", concluye Orton (1990:169).

El caso bien elaborado puede ser de mucha ayuda en este punto. Una serie de datos sueltos, por ejemplo las diversas razones empleadas para medir el rendimiento del capital, es información aislada que puede ser memorizada pero también olvidada fácilmente, a menos que esté enmarcada en una de esas historias o casos que tanto abundan en nuestros repositorios. Como señala Ausubel:

> El aprendizaje significativo constituía un proceso a través del cual se asimilaba el nuevo conocimiento, relacionándolo con algún aspecto relevante y ya existente de la estructura cognitiva individual. Si no existían aún en la mente conceptos básicos a los que pudiera ligarse el nuevo conocimiento, éste tendría que aprenderse de memoria y almacenarse de un modo arbitrario y desconectado. Si el conocimiento nuevo era asimilado dentro de la estructura cognitiva existente como unidad ligada y si tenía lugar una apropiada modificación del conocimiento previo (acomodación), el resultado era un aprendizaje significativo. Por eso no se necesitaba adquirir la totalidad o ni siquiera quizá gran parte del conocimiento por un proceso de descubrimiento. (Cit. Orton, 1990, p. 184)

Puede sintetizarse lo dicho hasta ahora en dos grandes aspectos: el proceso educativo debe ser integralmente significativo y un buen caso es un camino corto y eficiente para lograrlo. Eso pone de manifiesto otro asunto que no ha sido adecuadamente valorado: elaborar un caso es una actividad de muy alto contenido investigativo (Villarreal y Landeta, 2010; Martínez, 2006).

5. Necesidad de competencias generales (*Tuning*)

En respuesta a varias de las interrogantes planteadas en los puntos anteriores se ha venido desarrollando el proyecto *Tuning* (Beneitone et al., 2007), que busca enfrentar los retos educativos a través de la enseñanza de competencias.

No es el objeto de este documento hacer un recuento de las discusiones que ha suscitado el tema, pero para los efectos de esta ponencia es necesario dejar anotado lo siguiente:

- Realmente es poca o nula la diferencia entre el concepto de competencia y el de, por ejemplo, enseñanza integral, de manera que

la palabra competencia podría ser un asunto de moda más que un nuevo conocimiento pedagógico, a lo que se agrega el hecho de que su definición en el Diccionario Larousse de 1930 es igual a la que hoy se exhibe como novedosa[2]. La conclusión es que durante el siglo XX siempre se enseñaron competencias, es decir, conocimientos, habilidades y destrezas (Albéniz, 2005).

- No pueden confundirse las competencias académicas con las laborales, pues un currículo va más allá de la capacitación laboral.
- No hay una forma abstracta para enseñar competencias, sino que se aprenden en medio de un proceso cargado de contenidos. Por ejemplo, el viejo sistema de enseñar a leer con formas abstractas se traduce en el método silábico que tan pobres resultados arroja, pues se trata de desarrollar una habilidad a través de sinsentidos como aquel de "mi mamá me mima", "yo amo a mi mamá", "la soda es sosa", y demás rimas (Nieto, 1992).

Ahora bien, se trata de lograr que en unos 10 semestres el estudiante desarrolle competencias que lo capaciten para enfrentarse a un campo específico disciplinar para dialogar con sus pares y encontrar soluciones. Ello se lograría desarrollando en el alumno competencias generales (de alguna manera asimilables a lo que debe "saber" todo estudiante universitario, sin importar mucho su carrera) y las específicas.

La lista de competencias genéricas apunta a lo que bajo otro enfoque puede constituir las habilidades y destrezas propias de un egresado de estudios superiores. Esas mismas competencias habían sido destacadas como los pilares de la educación del siglo XXI (Delors, 1996) y forman parte de una política de la Unión Europea (Parlamento Europeo y Consejo Europeo, 2006), indicándose en todos los casos la necesidad de que se incorporen en los currículos. Entre las principales están:

[2] "La competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere". Debo esta referencia a Albéniz (2005).

- Saber leer (en el entendido de que va más allá del simple descifra-miento de signos).
- Saber escribir.
- Manejo adecuado de una segunda lengua.
- Saber trabajar en equipo.
- Aprender a aprender.
- Aprender a ser.

Sobre esta lista conviene llamar la atención en relación con la "fuga hacia adelante" que se percibe. Como lo recuerda Tedesco (1983), este concepto lo desarrolló Passeron para indicar cómo los niveles educativos inferiores van perdiendo contenidos a medida que transcurre el tiempo, por lo cual pasan a ser parte de los posteriores. Pues bien, este hecho se pone en evidencia en las crecientes dificultades de los estudiantes para leer y escribir al momento de ingresar a la universidad, de suerte que a ésta le corresponde resolver una carencia que era componente esencial del nivel medio hace unos cuantos lustros o de la primaria hace medio siglo.

Ahora bien, más allá de los diferentes aspectos que apenas quedan esbozados en relación con estas competencias, llama profundamente la atención la gran utilidad que tiene la enseñanza a través del método de casos para ayudar al estudiante en estos procesos.

Un análisis detallado de esas competencias generales evidenciaría la forma tan eficiente como el método de casos hace que el alumno lea, escriba, maneje el inglés a través de una bibliografía bien pensada por el docente, deje de lado el individualismo propio de los aprendizajes no activos, aprenda por tanto a respetar a los demás y elabore su propio proyecto ético.

Pero quizá el punto de conexión más importante de estas competencias y de los retos pedagógicos anotados es lograr que el estudiante aprenda a aprender. Si lo logra, siempre estará en posibilidad de actualizarse y enfrentarse a los nuevos paradigmas del conocimiento que puedan aparecer.

Esta competencia se ha identificado como la típica metacompetencia o metaconocimiento, pues es una herramienta que sirve para cualquier caso específico, como también lo es, por ejemplo, saber leer. Como sintetiza Elena Martín Ortega:

> La competencia de Aprender a aprender, como todas las demás, por otra parte, implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales. Desde luego, supone adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. (Martín, s.f.)

Como puede suponerse, no es una competencia que se adquiera "de golpe y porrazo" ni que requiera cierta edad para empezar a adquirirla. Es un proceso que empieza muy temprano (Llinás, 2003) y que puede acelerarse si se la hace consciente, explícita al estudiante, es decir, es una competencia enseñable (Bruer, 1993).

6. Necesidad de competencias específicas

En el *Informe Final del Proyecto Tuning para América Latina* se identifican 20 competencias específicas para la carrera de Administración de Empresas (Beneitone et al., 2007, pp. 73 y ss)[3]. Las seis primeras se anotan a continuación; su jerarquización está dada por la opinión de docentes, empleadores y egresados, de acuerdo con la metodología que explica el mismo Informe:

- Desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y operativo.
- Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.
- Identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones.
- Administrar un sistema logístico integral.

[3] En el estudio se identifican las competencias para Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

- Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.
- Identificar las interrelaciones funcionales de la organización.

De un análisis de esta lista vale la pena destacar:

- Difícilmente puede encontrarse en un plan de estudios de una carrera de administración una asignatura o siquiera un capítulo que tenga un nombre similar. Por eso no aparecen como contenidos, habilidades o destrezas separadas, sino como competencias.
- Es obvio que cada una de ellas requiere un corpus teórico, es decir, un conjunto de conocimientos, que son los que suelen estar contenidos en las asignaturas de los planes de estudio, no necesariamente en una sola.
- Una forma eficiente de desarrollar cada uno de los ítems de esa lista es identificar un caso empresarial en el cual se haya logrado, por ejemplo, "desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y operativo" para permitir que la empresa XYZ afronte la apertura de una sucursal en el extranjero, o la puesta en el mercado de un nuevo producto.
- Un trabajo mancomunado entre profesores o varias escuelas de administración podría permitir que en un plazo razonable se cuente con un número adecuado de casos para cada una de las competencias específicas identificadas, y, casi sobra decirlo, esos mismos casos ayudarán a consolidar las competencias generales.
- El ejercicio bien podría conllevar a una reforma en el plan de estudios en la cual desaparezcan las asignaturas teóricas y se dé paso a seminarios o formas similares en los cuales se aborden, a través del banco de casos, esas competencias que permitirían estructurar el plan de estudios (Aristizábal, 1985).

7. El problema de la evaluación

En ALAC V y en Cáceres, España, se presentaron avances sobre este campo de la investigación (Amézquita, 2010; Amézquita y Madrid, 2011). Vale la pena recordar lo siguiente para los fines de este documento:

- Hay una inseparable y hasta insospechada relación entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa. Puede construirse un aforismo de tres componentes, el primero de los cuales dice: dime cómo evalúas, yo te diré cómo enseñas y cómo estudian tus alumnos.
- La vida no pone al egresado a contestar preguntas en forma de test ni a dar definiciones (a menos que se dedique a leer revistas livianas o a llenar crucigramas), sino a resolver problemas con libro abierto. La forma de evaluación más acertada será por tanto la que más se parezca a la vida real, es decir, la que proponga problemas (no ejercicios, que son repetición del mismo tema muchas veces).
- El método de enseñanza con casos puede ser el que más se parezca a esto (el verbo en forma condicional para dar paso a la metodología que plantea el "aprendizaje basado en problemas").

8. Divorcio teoría-práctica

Uno de los retos de la educación es lograr una adecuada mezcla entre teoría y práctica. Por motivos más o menos evidentes, si hay demasiado énfasis en uno de los dos componentes, se desnaturaliza la función de la universidad.

El carácter excesivamente teórico de los aprendizajes universitarios origina problemas laborales para el egresado pues lo que ha aprendido –pudiendo ser en sí muy útil– no le sirve para enfrentar el día a día laboral. Como se indicó en el apartado dedicado a la evaluación, si predomina un método de enseñanza teórico y la evaluación, en consecuencia, es primordialmente sobre teorías, las dificultades de aplicación serán directamente proporcionales al énfasis puesto.

La enseñanza a través del método de casos es un fuerte antídoto contra el exceso de teoría o de práctica, pues enfoca al estudiante en el punto adecuado para enfrentar los problemas reales del mundo laboral desde una perspectiva teórica, a condición, claro está, de que se cuente con los casos adecuados.

9. Necesidad de la investigación

La universidad latinoamericana tiene, en términos generales, una gran debilidad en el campo investigativo. En la medida en que es posible sacar conclusiones al respecto de los diversos escalafonamientos que hay sobre las universidades, se suelen tener en cuenta aspectos como profesores con doctorado, publicaciones, citaciones, entre otros (QS, 2012). La evidencia es que no hay mucha investigación.

Para el caso de Administración de Empresas y carreras afines, una forma eficaz de enfrentar el problema es a través de la elaboración de casos empresariales, pues, por ejemplo, al observar y registrar las diversas formas de organización empresarial es posible obtener nuevos principios que guíen las buenas prácticas (Villarreal y Landeta, 2010).

La investigación tiene al menos dos momentos bien delimitados. El primero, relacionado con la historia que se quiere contar, es decir, la documentación misma del caso. El segundo, la búsqueda del respaldo teórico y científico que hay detrás del desenvolvimiento de esa historia. El análisis de este aspecto corresponde a la segunda parte de este documento.

Algunas consideraciones sobre los casos de enseñanza

Vistos los retos de la educación y el papel que puede desempeñar la enseñanza a través del método de casos, conviene ahora auscultar cuáles son las características que debe tener un caso para servir a ese propósito o, si se quiere, cuáles son los problemas más frecuentes que suelen detectarse en dichos documentos. Al respecto debe tenerse en cuenta que no fue posible encontrar un estudio que haya sistematizado el asunto, por lo cual esta parte del artículo se hace con base en la experiencia del autor en el uso de casos, en la evaluación de casos en elaboración y en comentarios, aun no sistematizados, de otros docentes.

1. Contar con casos adecuados al programa y contenido

No puede ponerse en duda la existencia de muchísimos casos empresariales y asimilables, pero no está por demás señalar la importancia de que se cuente con mayor número que hagan referencia a las condiciones lati-

noamericanas, en la medida en que los asuntos empresariales de América Latina sean diferentes de lo que ocurre en otras latitudes.

2. Notas de enseñanza

Aparte de las condiciones intrínsecas de un buen caso (párrafo inicial, redacción, tipicidad del asunto tratado, información necesaria y suficiente, extensión adecuada), quizá el logro de una adecuada significación en las diversas dimensiones que quedaron anotadas atrás radica en el diseño de las notas de enseñanza. A continuación se presentan algunas ideas centrales en atención a las partes que la conforman.

a. *Los alcances teóricos*

Lograr que el conocimiento sea significativo en los dos sentidos expuestos en los primeros apartados de la sección anterior, es decir, que la dimensión conceptual esté elaborada con base en los conocimientos paradigmáticos en el campo tratado. Ello se observará implícitamente a través de la forma como se va organizando la información del caso y explícitamente en la bibliografía usada y en los análisis que el redactor del caso presente en el apartado correspondiente.

Es decir, un buen caso tiene un corpus conceptual de primera línea y compele a los usuarios al empleo de la bibliografía más novedosa y pertinente. De ahí que su elaboración sea una verdadera investigación científica.

b. *Objetivos de enseñanza*

Dando por existente un adecuado manejo de los principios generales que rigen la elaboración de objetivos de enseñanza o de aprendizaje, es necesario insistir en que en las notas de enseñanza debe quedar de manera clara, explícita, qué es lo que se pretende hacer con el caso, es decir, cuáles son los conocimientos, habilidades y destrezas que se espera desarrollar al finalizar su uso. Dicho de otra manera, en los objetivos de enseñanza deben quedar explícitamente indicadas las competencias a desarrollar.

Como se comprende, una buena guía será tomar las competencias específicas de la carrera de Administración de Empresas y enfilar tanto la narración del caso como la bibliografía hacia esa competencia u objetivo identificado.

Puede ser buena idea, por ejemplo, complementar las notas de enseñanza con un glosario que sirva de guía a los docentes sobre cuáles son los conocimientos que implícitamente se asumen. Por ejemplo, en el caso *La chica maquila* ha de asumirse que lo primero a obtener es un conocimiento científico de lo que es la maquila.

c. *La pregunta detonante*

Nunca se insistirá lo suficiente en la importancia de la pregunta, o de lo que podría denominarse el método socrático, en el buen suceso de un caso y en general del aprendizaje (Morganroth, 2004; Andrews y Barnes, 1990; Rust et al., 2003; Biggs, 1999). Por tanto, la elaboración que se hace en las notas de enseñanza debe apuntar a que las preguntas lleven al estudiante a los puntos centrales, vertebrales del caso, a que se conviertan en la herramienta para alcanzar los aprendizajes significativos.

La pregunta detonante no solo debe servir para llevar bien la clase en la cual se desenvolverá el caso, sino que debe permitir el buen análisis por parte de los estudiantes en su preparación individual y en el trabajo en grupo. Además debe estar asociada al glosario de que se habló en el punto anterior, pues las preguntas deben hacer evidentes los conocimientos teóricos que el estudiante debe tener al comenzar a resolver el caso o los que debe resolver con el mismo caso.

La pregunta –no por obvia innecesaria– "¿usted qué haría?" debe estar reforzada con otras de mayor profundidad teórica como "¿con qué concepto o principio justificaría usted su decisión?".

3. Enseñanza por método de casos en pregrado o en posgrado

La respuesta intuitiva es señalar que su uso es en el posgrado y muy excepcionalmente en los últimos cursos de pregrado. El punto de arranque de

esa conclusión es que los estudiantes aun no están preparados, por falta de sustento teórico, es decir, de los conocimientos, que como queda dicho, son una parte de las competencias (Universidad Politécnica de Valencia, 2006).

La validez del argumento no es plena, entre otras razones porque supondría que durante un largo tramo de la carrera no se enseñaron contenidos, sino habilidades y destrezas (las otras partes de una competencia). Pero además implícitamente se estaría diciendo que el método de casos no sirve para administrar contenidos curriculares, pues estos deben estar ya en la cabeza del estudiante para resolver el caso.

Pues bien, de acuerdo con lo que se ha planteado en este documento, un caso bien elaborado debe servir al estudiante de guía para conocer aspectos nuevos de la teoría que hay en su disciplina. Con mucha facilidad se podría descubrir en cada uno de los casos que hay publicados cuáles son los conocimientos, la teoría dura –por llamarla de alguna manera– que el estudiante debe conocer. En este punto el método de casos puede ser usado como una importante herramienta para la investigación (Villarreal y Landeta, 2010).

De esta manera, el contenido de una asignatura concreta podría desarrollarse con un diseño microcurricular parecido a esto: si la asignatura tiene seis unidades, partes o capítulos, bien podría contar con seis casos en los cuales se aborde fundamentalmente uno de esos capítulos. El primer ejercicio sería hacer la lectura del caso, con sus correspondientes preguntas, pero dirigida a identificar cuáles son los conceptos o teorías que hay (y que seguramente los estudiantes no conocen); a continuación se empezarían a enseñar, a través de una mezcla bien equilibrada entre formas activas (lecturas, por ejemplo) y pasivas (exposición del profesor). Habría que insistirle al estudiante en que la solución al caso no está dada en verso libre, es decir en cualquier solución, sino en prosa razonada, que se aprende en la universidad.

Si se repasan los puntos señalados en el apartado primero de este documento puede verse que cada uno de ellos puede lograrse aun desde los primeros niveles de la carrera. Sobre todo, aprender a aprender.

Por supuesto se necesitan tres elementos básicos e ineludibles:

- Docentes con posibilidades materiales para actualizarse y mantener el intenso ritmo de trabajo que implica manejar un significativo número de casos por curso.
- Estudiantes que hayan roto, así sea en forma mínima, con la cómoda costumbre de recibir clases magistrales.
- Un banco de casos respaldado con una muy ágil herramienta que permita identificar los apropiados para un tema o competencia específica.

Como puede verse, las notas de enseñanza pueden ayudar a resolver la cuestión del momento a partir del cual puede emplearse el método de casos. Bien podría pensarse en dos niveles de notas de enseñanza: el primero buscaría adentrar al estudiante en los conceptos básicos del campo de estudio o competencia al cual se está aplicando el caso. El segundo, supondría ya existentes esos conceptos básicos y se trataría de decisiones o respuestas más complejas. Por supuesto en cada evento tendrían que diseñarse objetivos, preguntas y bibliografía diferentes.

Conclusiones

Parte importante de los retos actuales de la pedagogía radica en la velocidad exponencial de crecimiento del conocimiento que obligaría a estar toda la vida en el aula de clase. Por ello es importante que el estudiante aprenda a aprender. Para el desarrollo de esta metacompetencia no hay que esperar a llegar a una edad determinada, sino que puede empezarse desde muy temprano. En el aula el modelo pedagógico más alejado a este propósito es la clase magistral, mientras que la enseñanza a través del método de casos es quizá la pedagogía activa que más se presta para este fin.

Pero, además, esta metodología tiene muchas otras ventajas, desde ahondar en el desarrollo de las competencias comunicativas (leer y escribir), pasando por el aprendizaje del trabajo en grupo hasta llegar a identificar qué teorías o conocimientos se requieren para encontrar solución a un problema de la vida diaria y tomar una decisión.

El logro de estos propósitos pasa por la elaboración concienzuda de casos en los cuales las notas de enseñanza juegan un papel de primera importancia. A nadie puede escapársele que la supuesta pregunta newtoniana "¿por qué cae la manzana?" es un caso que hoy todavía no tiene solución, pero a través del cual se puede pasear por buena parte de la física. Hacer las notas de enseñanza del caso *El jardín de Newton*[4] ha de ser un reto para un docente.

Referencias

Albéniz Laclaustra, V. (2005). *Formación y evaluación por competencias en la educación superior*. Bogotá: ACIEM.

Amézquita Zárate, P. (2010). *Método de casos y pedagogía*. Asociación Latinoamericana de Casos, V Reunión anual, 27 de mayo. Tecnológico de Monterrey, México.

Amézquita Zárate, P. & Madrid Berroteran, L. (2011). *M*étodo de caso y pedagogía. Cuarto Seminario Internacional Método del Caso, Trujillo (España), enero.

Andrews, T. & Barnes, S. (1990). *Assessment of teaching*. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators* (pp. 569-598). New York: McMillan Publishing.

Aristizábal, A. (1985). Tesis sobre el currículo y las relaciones pedagógicas. *Educación y Cultura, 11*, 30. CEID–FECODE.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (Eds.) (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final, Proyecto Tuning América Latina. Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/.

Biggs, J. (1999). Teaching for quality learning at university: What the student does. *Higher Education, 40* (3), 374-376.

Blaug, M. (2001). No history of ideas, please, we're economists. *Journal of economics perspectives, 15* (1), 145-164.

Bruer, J. T. (1993).The mind's journey from novice to expert. *American educator, American Federation of Teachers,* summer, 6 y ss.

Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro (Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI)*. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco.

[4] Título del libro de historia de la ciencia de José Manuel Sánchez Ron, ed. Crítica.

Fernandez Montt, R. & Wompner, F. (2007). Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior. *MPRA Paper, 3613*. Disponible en: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/3613/

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Llinás, R. (2003*). El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Norma.

Martín Ortega, E. (s.f.). Aprender a aprender: una competencia básica entre las básicas. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: www.cefe.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf.

Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión, 20,* 165-193. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Morganroth Gullette, M. (Ed.). (2004). *El arte y el oficio de la enseñanza.* Madrid: Fundación Sergio Arboleda-San Pablo.

Nieto, L. M. (1992). Programa 'Lectores para el año 2000'. Reconceptualización, Tesis para maestría, Universidad Externado de Colombia.

Orton, A. (1990). *Didáctica de las matemáticas. Cuestiones, teoría y práctica en el aula*. Madrid: Morata.

Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2006). Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. 18 de diciembre de 2006. Disponible en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth-/lifelong_learning/c11090_es.htm.

QS (2012). *University Rankings: Latin America TM 2012/2013.* Disponible en: http://www.qs.com.

Rust, C., Price, M. & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 28*(2).

SIE, Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008). *El método del caso*. Disponible en: www.innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf.

Tedesco, J. C. (1983). Crítica al reproductivismo educativo. *Cuadernos Políticos, 37*, 56-69, julio-septiembre, México, D.F., Editorial Era.

Universidad Politécnica de Valencia (2006). *Método de casos*. Disponible en: http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fm3.pdf.

Villarreal Larrinaga, O. & Landeta Rodríguez, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, 16* (3), 31-52.

CASOS

1
Cuando mucha estructuración no garantiza el éxito[1]

–Caso seleccionado por el comité editorial de ALAC 2010

El Grupo FRANQ S.A. de C.V. fue fundado en 1980 en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México, por Carlos Alberto Romero, director general, y tres personas más: Federico Hernández, gerente de Recursos Humanos; Karla Moreno, gerente Administrativo, y Emanuel Oviedo, gerente de Operaciones. El giro principal de la empresa era la representación de franquicias. Gracias a las continuas adquisiciones de cadenas, el Lic. Romero tuvo la necesidad de contar con una estructura corporativa más amplia, ya que de registrar ventas anuales por 42 millones de pesos pasó a 500 millones de pesos, por lo que a finales del año 2007 integró a nueve personas más. Su deseo era tener un grupo eficiente donde cada miembro cumpliera con su responsabilidad. Sin embargo, a pesar de tener metas definidas y objetivos claros para cada integrante, no se establecieron adecuadamente sus alcances y responsabilidades; esto trajo como resultado confusión entre empleados al no saber qué le correspondía hacer a cada quién, se duplicaban funciones y se dejaban de hacer otras. Los proveedores, socios y clientes no estaban recibiendo la atención esperada y, en consecuencia, la empresa mostraba una administración deficiente, y se empezaban a ver pérdidas económicas; incluso, las utilidades habían bajado 38 por ciento. Ante esta situación, el Lic. Romero se preguntó cuál debía ser la estrategia a seguir para lograr

[1] Este caso fue escrito por Leticia Ramos, profesora titular, y Marianela Adriaenséns, profesora asociada, del departamento de Gestión Empresarial y Talento Humano, del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey; Martha C. Pérez, Esther A. Ibarra, Paulina Hinojosa, alumnas de la Licenciatura en Psicología Organizacional de la misma institución, en el momento en que se escribió el caso, con el propósito de servir como material de discusión en clases; no pretende ilustrar buenas o malas prácticas administrativas. Algunos datos de este documento han sido modificados a petición de las personas e instituciones involucradas.

un verdadero trabajo de grupo que le permitiera alcanzar el éxito como director y al mismo tiempo tener las ganancias esperadas.

Grupo FRANQ

El Grupo de Franquicias (FRANQ) nació en el año de 1980 en Culiacán, por iniciativa de cuatro jóvenes emprendedores que llevaron a la ciudad el giro de restaurante americano bajo el concepto de *Family Steak House & Buffett* (*Charly´s Grill & More Buffett*). Por diferentes razones durante los primeros tres años de operación la sociedad se desintegró y al frente del negocio se quedó el Lic. Carlos Alberto Romero.

La misión que perseguía esta organización era la de ofrecer a los clientes servicios y productos de la mejor calidad para satisfacer sus requerimientos, con personal altamente calificado, entrenado y motivado en un proceso de mejora continua. Además, entre su sistema de valores para con sus clientes estaba el atenderles con honestidad y respeto, así como ofrecerles un servicio y productos con la calidad esperada; a sus empleados buscaban ofrecerles crecimiento, respeto y fomentar la honestidad, capacitarlos constantemente, proveerles un ambiente armonioso y seguro, así como establecer relaciones laborales a largo plazo.

Su misión y valores para con su gente y con los clientes mostraban el nivel de responsabilidad y compromiso del Grupo FRANQ hacia la sociedad en general.

Un incidente

A finales de 1986 se abrió la segunda sucursal de *Charly´s Grill & More Buffett* en la Avenida Benito Juárez, y durante los siguientes 14 años no se registró crecimiento alguno dentro del Grupo FRANQ, lo que permitió al Sr. Romero ver otras oportunidades de negocio en el ramo automotriz. Hacia finales de 1999 un incendio terminó con la sucursal *Charly´s Grill & More Buffett*, Benito Juárez, lo que trajo consigo su cierre de operaciones. Tras analizar la situación de mercado en aquel entonces, se decidió continuar con el proyecto y se reconstruyó la sucursal con un concepto de buffet diferente; el anterior tenía una imagen muy deteriorada, ya que el edificio quedó obsoleto pese a recibir el debido mantenimiento, pues tenía

más de 12 años de antigüedad antes del incendio. "Cuando digo obsoleto me refiero a que era una construcción en su mayor parte de madera y esto ocasionaba muchos problemas de mantenimiento" decía el Lic. Oviedo. Al interior se tenía un buffet pequeño con barras de imagen poco atractiva para la clientela, ya que nunca se habían cambiado. La reconstrucción de la sucursal con un buffet mucho más grande tuvo una aceptación bastante favorable; esto detonó que en los siguientes seis años se abrieran cinco sucursales y repuntaran las ventas 40 por ciento.

Esquema corporativo

El esquema corporativo hasta el 2007 se integraba por el director general, Carlos Alberto Romero; el gerente de Recursos Humanos, Federico Hernández; la gerente Administrativo, Karla Moreno, y el gerente de Operaciones, Emanuel Oviedo (ver **Figura 1**). Sin embargo, debido a la expansión tan rápida de los diferentes negocios, la estructura resultó insuficiente para atenderlos, así como también los giros del grupo. A partir de la adquisición de la cadena de restaurantes Campero's y de agencias automotrices, el Lic. Romero optó por nombrar directores por cada unidad de negocio o concepto. Además de agregar a la estructura corporativa un departamento de Mercadotecnia (ver **Figura 2**).

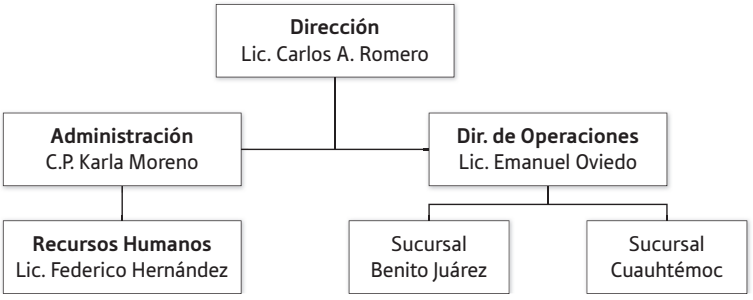


Figura 1. Organigrama anterior Grupo FRANQ

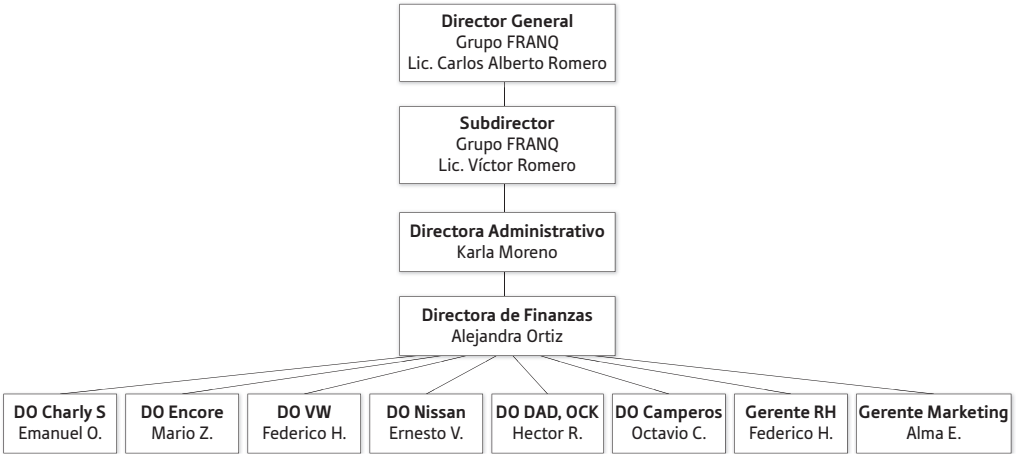


Figura 2. Organigrama posterior a la expansión de Grupo FRANQ

El problema

Bajo el esquema corporativo antiguo, la toma de decisiones recaía directamente sobre un equipo de cuatro personas. Al crecer la estructura, aun cuando se definieron las metas y objetivos de cada integrante del negocio, no quedaron claros los alcances y responsabilidades, lo cual ocasionó confusión entre empleados, principalmente entre los gerentes de cada sucursal, proveedores, socios y clientes.

Entre los indicadores de este problema se observaba:

- Falta de comunicación.
- Comunicación a través de canales equivocados.
- Confusión entre empleados y mandos (no tenían claro a quién debían reportar).
- Confusión entre proveedores y empresa (no tenían claro quién era el responsable de cada una de las cuentas del grupo).
- Demasiada rotación de personal, ocasionando baja en el servicio y calidad de alimentos.

Para febrero del 2010, Grupo FRANQ empleaba a 850 personas, ofrecía servicio a un promedio de 215 mil clientes mensuales y sus modelos de franquicias eran de procedencia extranjera, principalmente de Estados Unidos.

Indicadores

La situación problemática fue detectada por el licenciado Carlos Romero, quien con la colaboración del licenciado Víctor Romero, decidió mejorar el desempeño del grupo formado. Notaron que los gerentes de las sucursales eran quienes tenían más problemas con la identificación de a quiénes debían rendir cuentas para apoyar la estructura. Para febrero del 2010 se habían brindado algunos cursos de capacitación e integración, trabajando los nuevos mandos con cada uno de sus equipos, además se establecieron nuevas fuentes de comunicación en sistemas operativos y administrativos. Estos habían ayudado a sobrellevar la situación, para al menos no disminuir las ventas de la empresa en los últimos meses.

En la **Tabla 1** se pueden ver las ventas a febrero del 2010, con la finalidad de observar los cambios que se dieron en esta área de la organización.

Tabla 1. Ventas anuales de Grupo FRANQ desglosada.

Mes	2007	2008	2009	2010
Enero	*$ 2,602,955.28*	*$ 2,578,844.28*	*$ 2,126,236.28*	$2,733,921.14
Febrero	$ 2,724,433.55	$ 2,281,513.82	*$ 2,178,045.91*	$2,314,672.38
Marzo	$ 3,049,267.97	$ 2,748,327.63	*$ 2,335,371.68*	
Abril	$ 2,972,097.00	$ 2,144,185.14	*$ 2,075,996.84*	
Mayo	$ 2,998,279.61	$ 2,536,965.23	*$ 2,093,759.23*	
Junio	$ 3,186,844.56	$ 2,554,197.98	$ 2,723,829.00	
Julio	*$ 2,991,978.70*	*$ 2,389,516.45*	$ 2,971,724.48	
Agosto	*$ 2,819,888.76*	*$ 2,610,187.89*	$ 2,978,712.53	
Septiembre	*$ 2,986,401.47*	$ 2,396,030.95	*$ 2,144,469.22*	
Octubre	*$ 2,619,320.55*	*$ 2,329,390.43*	$ 2,472,932.24	
Noviembre	*$ 2,584,042.34*	$ 2,313,018.68	$ 2,420,902.10	
Diciembre	$ 3,753,186.49	*$ 2,890,190.26*	$ 2,980,169.08	
TOTAL	**$35,288,696.28**	**$29,772,368.74**	**$29,502,148.59**	**$5,048,593.52**

Debido a los resultados anteriores, el licenciado Carlos Romero observó que las cifras que se muestran en la **Tabla 1** en itálicas indican que existen disminuciones considerables en las ventas de esos meses; durante el 2007 esa tendencia se presentó de julio a noviembre, pero en el año 2008 se extendió hasta mayo del 2009, y es a partir de esa fecha que se tomaron las medidas antes mencionadas.

Alternativas de solución

Alternativa A: Reacción al cambio

Es posible que la baja de ventas se haya debido a que el cambio provoca cierta crisis en la manera o dinámica de trabajo del grupo. Es decir, el cambio, según Lewin, es la modificación de fuerzas que mantienen el comportamiento de un sistema estable. Por ello, dicho comportamiento es producto de dos tipos de fuerzas: las impulsoras, que ayudan a que se efectúe, y las restrictivas, que se resisten a que se produzca y desean mantener el *status quo*. (López et al., 2007).

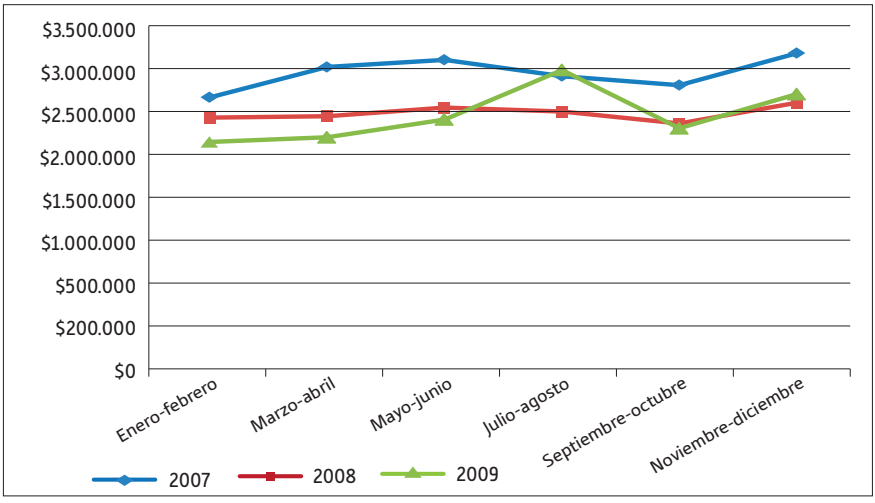
Asimismo, Lucena subraya que las nuevas propuestas o cambios en la organización del trabajo no solo consiguen resistencia en quienes aparecen como víctimas más visibles, por ejemplo, los más próximos al despido, sino que en general se presenta un desasosiego en el conjunto de la fuerza de trabajo (Lucena, 2005). Esto, en sí, confiere el decir que el cambio presentado haya sido perturbador en cuanto a las interacciones y normas entre los integrantes del equipo, establecidas tanto explícita como implícitamente a través del tiempo, sin tomar conciencia de la necesidad del mismo para su sobrevivencia dentro de la administración exitosa de la empresa.

Con la organización del trabajo tradicional se conforman los actores de las relaciones laborales, así como los mecanismos de intercambio entre las partes. Es por tanto esencial, reconocer que las alteraciones de la organización del trabajo influyen en los comportamientos productivos (Herrero, 2007).

Mediante esta alternativa se puede profundizar acerca de la cuestión relacionada con la resistencia al cambio, la cual se define como la reacción negativa que ejercen los individuos o los grupos que pertenecen a una or-

ganización ante la modificación de algunos parámetros del sistema organizativo.

Es interesante observar las cifras de ventas (ver **Gráfica 1**) a partir del año 2007, que fue cuando se detectó la situación problema, para saber en qué medida afectó el cambio por la nueva estructuración, bajo tal supuesto.



Gráfica 1. Ventas anuales Grupo FRANQ

En la **Gráfica 1** se puede notar que en un principio efectivamente existió una baja en ventas considerable, pero en los últimos meses se observa cierto grado de estabilización en éstas. Esto ocurrió cuando se empezó con la nueva estructura organizacional, pues a este cambio se le puede adjudicar algunas bajas de ventas por la adaptación que debían realizar tanto los que ya eran miembros como los nuevos miembros del equipo en sus nuevos roles. Sin embargo, a través de los meses la situación se ha podido estabilizar sin intervención drástica alguna, como por ejemplo otro tipo de cambio radical en la estructura. Por lo tanto, se puede decir que ocurre cierta consolidación en cuanto a la dinámica del grupo, conforme sus integrantes y los demás miembros se han ido adaptando a su estructura con el tiempo.

Alternativa B: Clima organizacional

Un aspecto fundamental de una empresa es conocer acerca del clima organizacional. Sobre el concepto, Pérez de Maldonado (1997; 2000; 2004) menciona que puede ser entendido como un fenómeno socialmente construido, que surge de las interacciones individuo-grupo-condiciones de trabajo, lo que da como resultado que lo que ocurre en la organización afecta e interactúa con todo. Y de esto se habla cuando se dice que una organización es un sistema abierto, al recibir recursos y exportarlos también del y hacia el entorno.

Se considera que el Grupo FRANQ puede centrar el análisis de su situación en el concepto del clima organizacional. Según el estudio titulado *Clima organizacional y gerencia: inductores del cambio organizacional* de Maldonado et al. (2006), las dimensiones a examinar sobre las organizaciones para conocer el clima organizacional son: imagen gerencial, calidad del ambiente, integración organizacional, vitalidad organizacional. De estos se tiene en primera instancia a la integración organizacional que es: "percepción sobre la comunicación y cooperación de las áreas entre sí para alcanzar metas y objetivos"; sus variables descriptoras son: ambiente de cooperación, comunicación en general, comunicación interna, y comunicación integral. Es posible que el Grupo FRANQ tenga en consideración que es necesario evaluar estos conceptos en cuanto a su dinámica, para conocer el grado en que cuenta con este nivel de optimización en la comunicación intergrupal. Además, este concepto se relaciona con lo que es cohesión percibida, según Forsyth (2009): la coherencia entendida de un grupo; sentido de pertenecer a él, así como la unidad que existe entre los miembros del grupo; la cual es importante desarrollar en las personas para que las acciones sean dirigidas por motivaciones intrínsecas, de manera que sean más espontáneas y decididas.

Es importante también identificar la fuerza impulsora del cambio que se está analizando. Se identifican cinco fuerzas, según Maldonado et al. (2006): la tecnología, la naturaleza de las fuerzas del trabajo, las crisis económicas, las tendencias sociales y la política mundial. Así, en el Grupo FRANQ el elemento o fuerza impulsora, sería principalmente la naturaleza cambiante del trabajo, que pasa cuando se originan sucesos o procesos vividos en las organizaciones para adaptarse a los cambios del exterior, como procesos

de globalización, transformación de la economía, surgimiento y consolidación de una sociedad de la información, entre otras cosas que piden la adaptación del sistema para la sobrevivencia.

Asimismo, respecto a lo anterior, sin importar el tipo de cambio que el gerente deba realizar en la organización, se mantienen tres perspectivas (Maldonado et. al., 2006): 1) perspectiva de la organización, indicando que el gerente debe resolver las cosas rápida, eficientemente y con el menor costo posible. 2) Sobre los colaboradores, que esperan ser tratados con equidad, que sus gerentes sean honestos, compartan expectativas, pero que también trabajen con ellos compartiendo los créditos. 3) Por último, se refiere a la expectativa del gerente, cuya tarea consiste en equilibrar las funciones que involucran tanto a la organización como a los colaboradores. Algo importante para tomar en cuenta es, según Sulbarán (2002), que el gerente está dirigido a estimular una actividad o estructura mental positiva con el efecto saludable de participar en el cambio y la innovación organizacional. Esto lo convierte en un agente de cambio, y sus acciones deben ir precedidas por un análisis de la unidad que se quiere cambiar y por prácticas que ayuden a crear un clima o atmósfera afectiva que facilite los procesos de desarrollo personal. Al respecto, dentro del Grupo FRANQ se considera fundamental que los gerentes tomen la posición de destacar la importancia del progreso de la empresa como interés por encima de cualquier otro dentro de la misma, y convencidos de eso puedan transmitirlo hacia quienes se encuentran bajo su mando.

También el gerente debe buscar entender a la persona, logrando así penetrar en sus intereses y hacerle ver el porqué es ventajoso ofrecer sus esfuerzos para lograr los objetivos de la empresa. Por lo tanto, se hace énfasis en un clima organizacional favorable, para que los individuos contribuyan espontánea y voluntariamente a lograr los cambios y objetivos planteados. En este caso, ayudar a los trabajadores a adaptarse a la estructura organizacional para beneficio de la meta del Grupo.

Por último, cabe destacar que esta alternativa apela a la cohesión y al clima laboral como las claves para obtener la cooperación para la consecución de la meta organizacional.

Alternativa C: Reingeniería en grupos de trabajo

Una alternativa a tomar en cuenta es lo que dice Robbins (2004): "Cambiar o morir es el grito de aliento entre los administradores de todo el mundo" (p. 556). Es por lo tanto de esperarse que bajo un esquema de continua innovación se permita la reestructuración del organigrama, nuevamente. Tomar medidas de mejora, por medio de una disminución de los roles o puestos como tal.

Un término que puede ilustrar el proceso es el de reingeniería según Norcka et al., (2007) que habla del modelo de las 5 "R" de Osborne y Gaebler (1999), con el que se propone la transformación de la gerencia mediante: Reestructuración, Reingeniería, Reinvención, Realineación y Reconceptualización.

Este modelo propuesto, mediante los conceptos mencionados, puede resultar clave al considerar que lo que necesitará Grupo FRANQ es un nuevo acomodo, adición o sustracción de puestos.

Concluyendo

En cuanto al caso expuesto, cabe mencionar que en cierto grado, este tipo de problemas en las estructuras organizacionales en un principio pueden llegar a crear confusión tanto en los empleados como con los clientes; pero es vital la manera en que la organización hace frente a estos retos y logra adaptarse a la nueva condición. No es nada fácil decidir sobre situaciones como ésta, pues no hay una fórmula precisa para solucionar este tipo de problemas; sin embargo, existen facilitadores e indicadores que pueden arrojar resultados que hablen por sí mismos sobre el grado de adaptabilidad que se esté presentando con el transcurrir del tiempo, pues es éste el posible final indicador de dichos cambios organizacionales.

Por otro lado, es importante resaltar que las proposiciones anteriores del análisis del caso pueden ser todas posibles elementos que permitan tener distintas perspectivas para ayudar a comprender de forma holística lo que se enfrenta. Además, es fundamental la continua actualización de la información, en búsqueda de nuevos datos e indicadores para que los administradores determinen medidas óptimas.

El mayor aprendizaje que se efectuó mediante el análisis y descripción detallada de este caso, sucedido en un ambiente real, fue la experiencia de conocer y visualizar las problemáticas actuales a las que los psicólogos organizacionales se están y estarán enfrentando. Esto debido a que, como dicha profesión lo señala, se debe contar con personas objetivas y con capacidad de análisis ante todo, para enfrentar las situaciones que se llegasen a presentar en las organizaciones, como sistemas dinámicos y en contacto con el entorno.

Finalmente, ¿qué estrategia debería seguir el Lic. Carlos Romero para lograr un verdadero trabajo de grupo que le permitiera lograr el éxito como director de la empresa?

Referencias

Fernández, M., Sánchez, J. & Rico, R. (2001). Procesos estratégicos y estructura organizacional: implicaciones para el rendimiento. *Psicothema*. Obtenido el 24 de abril de 2010 de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72713105

Fernández, N., Delgado, F., Egla, O. & Edixson, C. (2007). SERBILUZ: Transitando hacia un modelo gerencial innovador. Recuperado el 20 de marzo de 2010, de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29003707

Forsyth, D. (2009). *Group Dynamics.* (5th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.

Herrero, J. M. (2007). La conflictividad en las empresas de América Latina. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura, XIII,* enero-junio, 11-27. http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36413102

López, E. et al. (2007). Administración del cambio en las Organizaciones. *Scientia et Technica*. Redalyc. Obtenido el 19 de marzo de 2010 de: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84903751

Lucena, H. (2005). Cambios en la organización del trabajo tradicional: Conflictos y actores laborales. *Revista Venezolana de Gerencia*, enero-marzo, 9-25. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/290/29002902.pdf

Maldonado, I. P., Maldonado, M. P. & Bustamante, U. S. (2006). Clima organizacional y Gerencia: inductores de cambio organizacional. Recuperado el 20 de marzo de 2010, de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65821209

Osborne, D. & Gaebler, T. (1999). La reinvención del gobierno: la influencia del espíritu empresarial en el sector público. Madrid: Paidós.

Robbins, S. (2004). Comportamiento organizacional (10ª. ed.). México: Pearson Educación.

2
Efraín Núñez, Inc.: La identificación de una nueva oportunidad de negocios[1]

–Caso seleccionado por el comité editorial de ALAC 2011

En julio de 2010, Efraín Núñez, propietario de un negocio dedicado a la distribución de productos de panadería y repostería, estaba sentado en su despacho recordando cómo adquirió, bajo circunstancias no previstas, *Tasty Baking*, elaboradora de repostería, y cómo a 15 años de la compra, sus productos se habían canalizado de manera exitosa a través de la red de distribución de Núñez, principalmente bajo el esquema de marca privada. Este recuerdo le hizo decidirse a explorar nuevas oportunidades para su negocio, idea que venía cavilando desde hacía un tiempo.

Considerando la dinámica de la industria, las recomendaciones recibidas de sus proveedores y los cambios en los hábitos de consumo de panadería y repostería, Núñez pensó en el segmento de productos *whole grain* como una nueva alternativa. Se preguntaba si esta línea representaba la oportunidad de lanzar una marca de fabricante, proyecto que había estado evaluando desde hacía algún tiempo. Para tal efecto, encargó a su hijo menor, Ernesto Núñez, gerente de *Tasty Baking*, hacer sus recomendaciones sobre la comercialización de una línea *whole grain,* ya fuera como marca de fábrica o como marca privada. Ernesto tenía hasta diciembre de 2010 para presentar sus sugerencias acerca de las opciones consideradas por su padre.

[1] Este caso fue escrito por Elsa Nieves-Rodríguez (estudiante doctoral, Universidad de Puerto Rico); Humberto Consuegra (egresado de MBA, Universidad de Puerto Rico) y el Dr. Víctor Quiñones (profesor, Universidad de Puerto Rico), con el propósito de servir como material de discusión en clases; no pretende ilustrar buenas o malas prácticas administrativas.

Efraín Núñez, Inc.

Efraín Núñez Camacho se vinculó a la industria de productos de panadería y repostería en 1980. Nueve años más tarde fundó Efraín Núñez, Inc. como una firma comercializadora al por mayor en ese ramo. Para 2010 distribuía materia prima y productos terminados provenientes de proveedores puertorriqueños (incluido *Tasty Baking*) y extranjeros (de Estados Unidos y Costa Rica, entre otros países). El portafolio de la empresa incluía una amplia variedad de productos, algunos de los cuales eran mercadeados bajo la marca Naborí, propiedad de Efraín Núñez, Inc., como manteca, queso crema, guayaba, donas, quesitos, especias y sabores (ver **Figura 1** y **Anexo 1**).



Figura 1. Donas Naborí

Desde su fundación en 1989, Efraín Núñez, Inc. se enfocaba a grandes cadenas detallistas, negocios medianos (fábricas) y pequeños (panaderías y reposterías). Por iniciativa de la Sra. Núñez, en 1999 se comenzó a atender al segmento de clientes individuales, típicos compradores para autoconsumo.

A las cadenas, consideradas cuentas especiales, les daba seguimiento un ejecutivo de ventas, rol desempeñado por Eduardo Núñez, otro de los hijos de Efraín. Las gestiones con los medianos y pequeños negocios eran llevadas a cabo por una fuerza de ventas compuesta por ocho vendedores divididos por área geográfica, alrededor de toda la isla de Puerto Rico.

La entrega de los productos a las cadenas y negocios era realizada a través de una flota propia compuesta por 15 camiones. Los clientes individuales eran atendidos en la tienda *Cook & Bake* (ver **Figura 2**), unidad de negocios de Efraín Núñez, Inc., ubicada en las mismas facilidades de la distribuidora y la fábrica.



Figura 2. Vista interior de *Cook & Bake*

Las cadenas representaban el grueso de las ventas de los productos terminados, mientras que los medianos y pequeños negocios, de materia prima. Para el 2010, el margen bruto promedio obtenido por las ventas a las primeras fue de aproximadamente un 12%, en tanto a los segundos fue de alrededor de 20 por ciento. En el periodo 2005-2009, Efraín Núñez, Inc. estuvo entre las 400 empresas de mayor ingreso en Puerto Rico (ver **Anexo 2**). Asimismo, se ubic**ó** entre los distribuidores de alimentos más representativos de la isla.

Tasty Baking

Tasty Baking era una planta que elaboraba principalmente productos de repostería. Cuando la fábrica fue adquirida, se ubicaba en la municipalidad de Caguas, al sur de San Juan, la capital de Puerto Rico. Poco después fue trasladada al municipio de Guaynabo, también cerca de San Juan, donde operaba Efraín Núñez, Inc.

Entre los productos manufacturados por *Tasty* se encontraban: placas de bizcochos, *pudding cakes* (ver **Figura 3**), bizcochos de temporada, *cupcakes*,

cheesecakes y besitos de coco (ver **Figura 4**). De estos, los *pudding cakes* gozaban de un mayor reconocimiento en las estanterías debido al diseño de empaque que los distinguía tanto de la restante oferta de la empresa como de la competencia.



Figura 3. *Pudding Cake* (queso)



Figura 4: Besitos de coco

La totalidad de la producción de *Tasty* era canalizada a través de Efraín Núñez, Inc., su distribuidor exclusivo; el 90% era entregado a las cadenas, de ese porcentaje los *cupcakes* representaban el mayor volumen de ventas (basado en unidades). El margen bruto promedio de *Tasty* obtenido de las ventas al distribuidor exclusivo Efraín Núñez, Inc., era de aproximadamente 15 por ciento. El 10% de la producción era absorbido por los

pequeños negocios (panaderías y reposterías) y retribuía un margen bruto promedio de alrededor de 20 por ciento.

La planta empleaba en total a ocho trabajadores, entre los cuales se contaban el gerente, Ernesto Núñez, y un supervisor de procesos. Las actividades de la fábrica estaban organizadas en cuatro procesos: batido, depósito, horneado, decoración y empaque. Para 2010 operaban al 90% de su capacidad, lo que se traducía en cerca de tres mil horas de producción anuales. La capacidad de la planta aumentaba a un 100% durante temporadas altas como San Valentín, Día de las Madres, Acción de Gracias y Navidad.

Modelo de negocio

Efraín Núñez, Inc. y *Tasty* eran partes constitutivas de un sistema de negocios integrado verticalmente, aunque concebidos como unidades estratégicas diferentes, siendo ambas centros de utilidad (*profit centers*). Funcionar de esta manera les había permitido obtener eficiencias operacionales que eran aprovechadas al competir en el mercado puertorriqueño de productos de panadería y repostería. Otra ventaja era que contaban con contratos de exclusividad con la mayoría de los proveedores extranjeros, gracias a la capacidad de compra consolidada con el modelo de negocios adoptado. Esto también permitía a Núñez convertirse en coordinador de apoyo técnico a los clientes locales de estos proveedores en aspectos como mezcla de ingredientes y decoraciones, entre otros. Utilizando su propio personal en conjunto con el suministrado por los proveedores, se ofrecía apoyo técnico a los clientes individuales de *Cook & Bake*. El **Anexo 3** ofrece una ilustración del modelo de negocios del que eran parte Efraín Núñez, Inc. y *Tasty*.

La industria de la panadería y la crisis financiera

Al tener presencia en dos industrias diferentes –comercio al por mayor y manufactura–, la familia Núñez encaraba el reto de mantener integrado su modelo de negocios ante la crisis financiera internacional que tocó a todos los sectores productivos desde 2008. En todo el territorio de los Estados Unidos había 126 mil 923 trabajadores vinculados a la producción en la industria de la panadería y repostería en 2005, cifra que disminuyó a 121 mil 305 a finales de 2008. En ese mismo periodo, las horas promedio laboradas semanalmente por trabajador pasaron de aproximadamente 35

a 38, lo cual implicó una recarga de labores en los trabajadores que mantuvieron sus puestos de trabajo (ver **Anexo 4**). No obstante la disminución de puestos de trabajo, se mantuvo un crecimiento promedio de las exportaciones del subsector de producción de panadería comercial de 11% en el período 2007-2008. Y pese a la crisis, el sector de la industria de panadería creció 7% y alcanzó 20.5 billones de dólares en ventas en el año 2008[2]. Dicho crecimiento se había anticipado en 2.1 por ciento. De todas formas, las alarmas permanecían encendidas por ser una industria altamente dependiente del consumo personal, por tanto, propensa a efectos recesionarios[3]. Las cifras concernientes al gasto en publicidad y servicios promocionales de la industria empezaron a ser reportadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos en 2007 (ver **Anexo 5**).

En Puerto Rico, el número de establecimientos dedicados a las ventas al por mayor disminuyó de dos mil 313 en 2002 a dos mil 229 en 2007, es decir, una reducción de 3.6 por ciento; en tanto en manufactura de alimentos se redujeron de 446 en 2002 a 394 en 2007, una caída de 11.6% (ver **Anexo 6**). Sin embargo, contrario a la tendencia de los Estados Unidos tomados como un todo, en Puerto Rico las estadísticas indicaban consolidación de negocios en el subsector de comercio mayorista de bienes no duraderos (en el que se ubicaban los alimentos de todo tipo) con incremento de los empleados en 2007 con respecto a 2002, aun cuando disminuyó el número de establecimientos participantes de tal actividad económica (ver **Anexo 7**). Un vistazo a una economía integrada internacionalmente como la del Reino Unido, permitía observar que para 2007 la consolidación de negocios era una realidad global. Para el caso específico de la industria de la panadería en dichos países, el analista de *Plimsoll*, David Pattison, anotaba: *"Against a background of over capacity, rising costs and falling margins, consolidation in the UK bakery market is inevitable in 2007"*[4]**.**

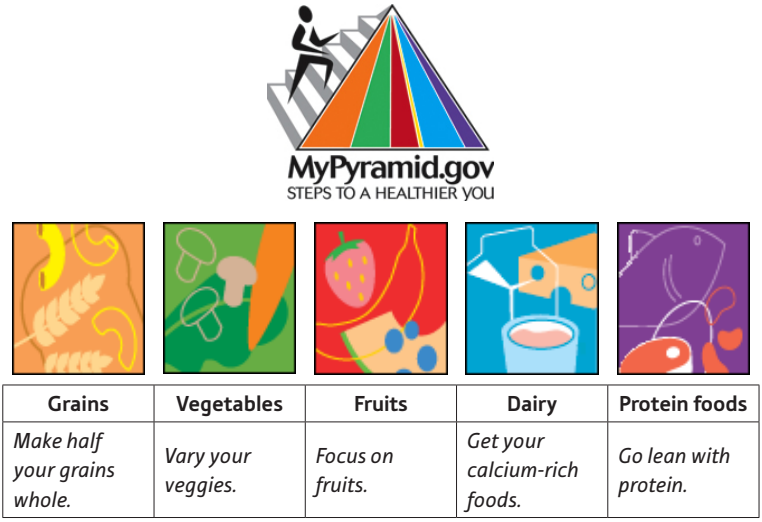
[2] http://bakerybazar.blogspot.com/2010/01/usa-bakery-and-bread-industry-outlook.html

[3] www.marketresearch.com/product/display.asp?productid=6009033

[4] www.foodanddrinkeurope.com/Retail/Competition-heats-up-in-crowded-bakery-market

Tendencias del mercado

La industria de la panadería y repostería en Puerto Rico se vio presionada a ofrecer nuevas alternativas de productos o a reformular los ya existentes, debido a dos eventos que ocurrieron durante el período 2005-2006[5]. En primer lugar, el Departamento de Salud de los Estados Unidos en conjunto con el Departamento de Agricultura publicó en 2005, como cada cinco años, la *Dietary Guidelines for Americans*. En esa edición se les recomendó a los adultos un mayor consumo de productos con alto contenido de fibra debido a su capacidad de disminuir riesgos de salud. La **Figura 5** muestra la pirámide con los grupos de alimentos que fueron sugeridos por dichos entes gubernamentales. El grupo que encabezaba era el de los granos, clasificados en refinados y enteros (*whole grain*), estos últimos no eran procesados y eran los más recomendados para el consumo.



Grains	Vegetables	Fruits	Dairy	Protein foods
Make half your grains whole.	*Vary your veggies.*	*Focus on fruits.*	*Get your calcium-rich foods.*	*Go lean with protein.*

Fuente. *United States Department of Agriculture (USDA).*

Figura 5. Pirámide de alimentos 2005 (Estados Unidos)

[5] *United States Department of Agriculture (USDA).*

Este suceso coincidió con las nuevas guías de etiquetado que estableció la Administración de Alimentos y Drogas (FDA, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, las cuales fueron implementadas a partir de 2006 y que requerían, entre otras disposiciones, el reporte explícito del contenido de los productos en el cuadro nutricional de la etiqueta, atendiendo sobre todo las preocupaciones en torno a la presencia de grasas trans, las cuales debían ser reportadas aun cuando el contenido de éstas fuera de 0 gr.

El **Anexo 8** muestra la cantidad de productos que presentaban contenido de *whole grain,* lanzados al mercado mundial durante el período 2000-2009. Como se puede observar, a partir del año 2000 el lanzamiento de estos productos fue en incremento, sin embargo, durante el período 2006-2008 el aumento de productos *whole grain* se dio en cifras mucho mayores que en los años previos. Esto concuerda con las cifras que reportó NPD Group, empresa dedicada al estudio de mercados, que informó que durante el período 1998-2005 el consumo de *whole grain* se mantuvo relativamente estable; sin embargo, durante 2005-2008 aumentó 20 por ciento. Según informó el *Whole Grain Council*, para octubre de 2010 estaban disponibles cuatro mil 500 productos en 21 países con la etiqueta provista por dicha organización, la cual garantizaba el producto como una fuente de *whole grain*.

Oportunidad de negocio: Neo-taíno vs marca privada

En el mercado puertorriqueño, aparte de las harinas tradicionales, se comercializaban dos opciones del tipo *whole grain*. Una de ellas era producida por uno de los principales proveedores internacionales de Efraín Núñez, Inc., y distribuida exclusivamente por este último. El productor estaba interesado en impulsar la penetración de la misma en el mercado puertorriqueño. Una de las principales cadenas de alimentos localizada en la isla, cliente de Efraín Núñez, Inc. y de *Tasty*, mercadeaba bizcochos *whole grain* utilizando la línea que distribuía Efraín Núñez, Inc. Bajo este escenario, Núñez vislumbró la oportunidad de producir una línea de bizcochos *whole grain* pensando en atender un segmento del mercado interesado en el consumo de productos saludables. Para entonces, el principal proyecto de la gerencia de *Tasty* era lanzar la marca de fábrica Neo-taíno como un mecanismo de consolidación de su presencia en el mercado local de productos de repostería.

Dado el encargo recibido por Ernesto por parte de su padre a mediados de 2010, éste afrontaba el dilema de si la línea de bizcochos *whole grain* representaba la oportunidad para el lanzamiento de la marca Neo-Taíno, o si por el contrario dicha línea debía producirse como marca privada, tal y como *Tasty* lo había hecho hasta el momento con todos sus productos, dejando los esfuerzos de mercadeo en mayor medida a las cadenas detallistas. Para producir los bizcochos bajo Neo-Taíno, la gerencia de *Tasty* estimaba que tendría que contratar dos empleados, principalmente para el proceso de empaque y etiquetado correspondiente a la nueva línea, esto sumado al esfuerzo de mercadeo necesario para dar a conocer la nueva marca en Puerto Rico.

Diciembre transcurría y entre los retos diarios de dirigir las operaciones de la planta en la temporada especial de Navidad, a Ernesto Núñez se le vencía el tiempo para propulsar el concepto requerido por su padre.

Anexo 1. Portafolio de Productos de Efraín Núñez, Inc.

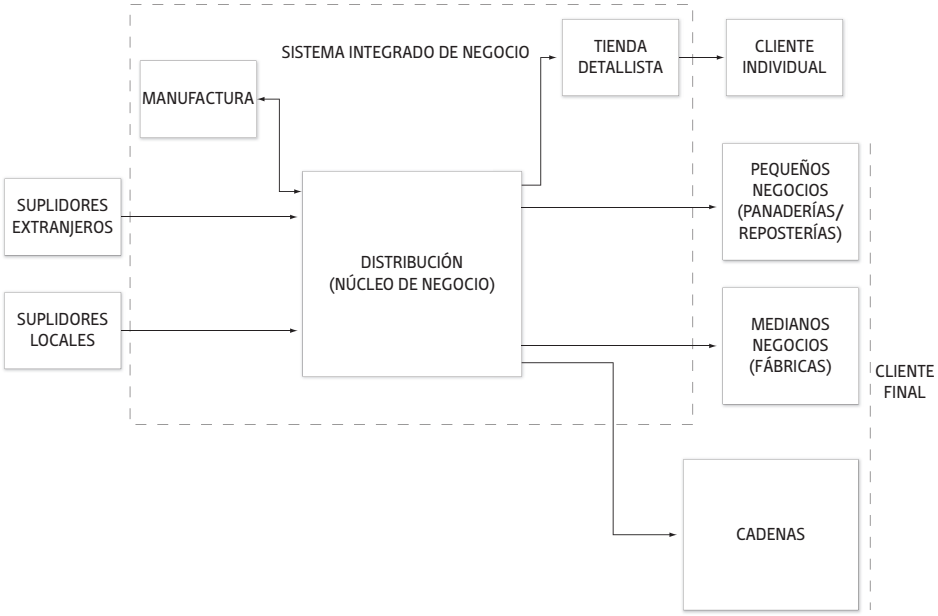
Materia prima	Insumos	Productos terminados
Manteca Aceite Mezclas de bizcochos Mezclas de panes Azúcar Especias (vainilla, canela, etc.) Harinas	Crema de batir Decoraciones Queso crema Pasta de guayaba Sabores (*fillings*)	Donas Quesitos Placas de bizcochos *Pudding cakes* Bizcochos de temporada *Cupcakes* *Cheesecakes* Besitos de coco

Anexo 2. Ingresos 2005-2009 de Efraín Núñez, Inc.

Año	Ingresos brutos por ventas (millones de dólares)
2005	25.2
2006	29
2007	28
2008*	28.5
2009*	30

*Suministrado por la gerencia.
Fuente: *The Caribbean Business Book of Lists*

Anexo 3. Canales de distribución de Efraín Núñez, Inc. /*Tasty Baking*



Anexo 4. Industria del pan y productos de panadería en Estados Unidos (datos seleccionados)

Año	Promedio de trabajadores de producción	Horas trabajadores de producción (1000)	Horas promedio por trabajador Anual*	Horas promedio por trabajador Semanal*
2005	126,923	227,077	1,789	35.78
2006	127,144	224,135	1,763	35.26
2007	131,667	234,746	1,783	35.66
2008	121,305	232,731	1,919	38.37

*Cálculo de los autores.
Fuente: *US Census Bureau*

Anexo 5. Publicidad y servicios promocionales en la industria de panadería en Estados Unidos

Año	Gasto en dólares (1000)
2007	$123,093
2008	$101,176

Fuente: *US Census Bureau*

Anexo 6. Producción de alimentos en Puerto Rico (datos seleccionados)

Año	No. de establecimientos	Promedio de trabajadores de producción	Horas trabajadores de producción	Horas promedio por trabajador Anual*	Horas promedio por trabajador Semanal*
2005	446	8,520	15,491,883	1,818	36.37
2006	394	7,076	13,317,583	1,882	37.64

*Cálculo de los autores.
Fuente: *US Census Bureau*

Anexo 7. Comercio al por mayor en Puerto Rico (datos seleccionados)

Año	Comercio al por mayor			Comerciantes mayoristas de bienes no duraderos		
	No. de establecimientos	No. de empleados	Ventas, facturación, ingresos, envíos (1000 dólares)	No. de establecimientos	No. de empleados	Ventas, facturación, ingresos, envíos (1000 dólares)
2002	2,313	39,316	$16,172,710	981	20,481	$10,173,461
2007	2,229	36,107	$27,540,779	972	20,896	$19,534,676

Fuente: *US Census Bureau*

Anexo 8. Lanzamientos de productos *whole grain*

Año	Cantidad de productos	Crecimiento respecto al año anterior
2000	164	–
2001	264	61%
2002	321	22%
2003	417	30%
2004	674	62%
2005	855	27%
2006	1,601	87%
2007	2,262	41%
2008	2,883	27%
2009	3,006	4%

Fuente: *Whole Grain Council, Mintel Global New Products Database.*

3
Grupo Industrial Saltillo. Tecnología de Información: Evolucionando los Procesos de Negocio[1]

–Caso seleccionado por el comité editorial de ALAC 2011

En enero de 2007, el Ing. Luis Molina Bujanda acababa de ser nombrado director de Tecnología de Información (DTI) de Grupo Industrial Saltillo (GIS). Su contratación se aceleró porque, de acuerdo al *CEO*, la empresa presentaba una operación inestable en sus sistemas, constantes caídas, comunicaciones inseguras y fragmentadas para sus diferentes unidades de negocio. Su reto a dos años sería cambiar la visión de funciones a procesos, incorporar *governance* y cumplimiento en el servicio. La estrategia tecnológica de Molina sería presentada al Consejo de GIS, integrando un *business case* que mostrara la creación de valor de las iniciativas de TI, así como su impacto económico, pragmático y transformacional para la organización y la industria.

Grupo Industrial Saltillo

El Grupo Industrial Saltillo (GIS) en 2007 era una empresa mexicana que manufacturaba y comercializaba productos para la industria de la construcción (pisos, recubrimientos cerámicos, calentadores para agua y productos para el hogar). Asimismo, se desarrollaba en la industria de la fundición, para la que fabricaba autopartes (blocks y cabezas de hierro para motores a diésel, además de gasolina y autopartes en hierro gris y nodular). En general, su cobertura en ambas industrias era a nivel nacional e internacional.

[1] Este caso fue escrito por la Dra. Martha Corrales Estrada, profesora titular de Innovación Empresarial en la EGADE Business School del Tecnológico de Monterrey, con el propósito de servir como material de discusión en clases; no pretende ilustrar buenas o malas prácticas administrativas.

El crecimiento de GIS inició en 1920 a partir de la apertura de empresas de diversos giros, de manera independiente y descentralizada. Aunque esta forma de invertir le permitió responder rápidamente a los cambios en los segmentos que atendía, no le ayudaba a establecer procesos de negocio estándar a lo largo de la organización o a apoyarse en mejores prácticas de Tecnologías de Información (TI), para aprovechar sinergias.

Las operaciones fueron creciendo y el Grupo se fue concentrando en la gestión de cada negocio de manera individual, sobre todo en las actividades críticas para la continuidad operativa. Algunos procesos, por ejemplo TI, se consideraron como soporte e infraestructura más que una oportunidad para fortalecer su capacidad empresarial, de posicionamiento y mercadeo de productos y servicios.

Para el año 2007, de acuerdo con Molina, las deficiencias en las operaciones del Grupo fueron notorias, ya que estaban expuestos a constantes fallas en los sistemas de comunicación, lo que provocaba una gran insatisfacción por parte de los usuarios, así como pérdida de tiempo en la ejecución de las operaciones. A raíz de estos acontecimientos, se hizo evidente la necesidad de desarrollar un área de TI que fungiera como un apoyo a los procesos de negocio, con la centralización de la función del negocio, con implicaciones de redefinición de estructuras y puestos, así como la implementación de un programa de capacitación continua al personal.

Marcas y giros de negocio

Dentro de los giros de construcción y fundición, GIS ha posicionado marcas líderes en los mercados que atiende, por ejemplo: Vitromex, Cinsa, Fluida, Cifunsa, En Casa, Santa Anita y Calorex.



Análisis de la empresa

Cuando Molina aceptó el puesto, inició realizando un análisis profundo de los mercados que atendía GIS para identificar retos y oportunidades de negocio que su área de TI pudiera apalancar (ver **Anexo 1** y **Anexo 2**).

GIS era un conglomerado de empresas de diversos giros, con actividades y procesos de TI descentralizados. Los negocios principales de GIS se centraban en construcción y autopartes, pues la empresa se dedicaba a la manufactura y comercialización de productos para la industria de la construcción (pisos, recubrimientos cerámicos, calentadores para agua y productos para el hogar), y a la fabricación de autopartes (cabezas para motor de hierro).

Los mercados y clientes de GIS eran compañías de autopartes, grandes ensambladoras, distribuidores autorizados, y en el ámbito de la construcción, comercializadores mexicanos y extranjeros en el ramo de productos de consumo y construcción.

Molina revisó la visión de GIS al 2010, y de acuerdo con el *CEO* y el Consejo, GIS se convertiría en la empresa número 10 del mundo en el 2010 en el mercado de fundición y consumo, enfocándose en la satisfacción del consumidor a través de la innovación, integrando el talento humano y la tecnología más avanzada.

En posteriores conversaciones con miembros de la alta dirección de GIS, Molina identificó las preocupaciones de sus directivos:

- *Director de Operaciones*: Le interesaba iniciar un programa constante de inversiones y aplicar el concepto de mejora continua; la migración de producción a plantas más eficientes y productivas, así como la instalación de nuevas plantas cerca de la frontera con Estados Unidos para facilitar las exportaciones; ser capaces de complementar la línea de productos e incorporar innovación al desarrollo de productos de calidad y bajo costo para el cliente.

- *Director de Mercadotecnia y Comercialización*: Buscaba mantener la fortaleza de sus marcas líderes Cinsa y Calorex en sus regiones

geográficas, a través de programas de mercadotecnia mediante sus canales de distribución. También quería mantener una posición líder en el mercado mexicano de productos para mesa y cocina, mediante un crecimiento agresivo en líneas complementarias, así como desarrollando una posición sólida en los mercados de Estados Unidos, Canadá y Centroamérica con una estrategia de manufactura propia combinada con proveeduría global.

- Director de Finanzas: Quería mantener un nivel de rentabilidad superior al promedio de la industria con un enfoque hacia la generación de flujos basado en la excelencia operacional y una oferta de productos y servicios atractivos para el consumidor y de alta rotación para los clientes de GIS.

Ciclo de vida

En el análisis que realizó, Molina encontró también que el portafolio de productos que ofrecía GIS, tanto en el ramo automotriz como en el de la construcción, se encontraba en distintas etapas de su ciclo de vida.

Como Grupo estaban en un periodo de madurez, pero inclinándose hacia el declive. Al darse cuenta que GIS había llegado a dicha etapa optaron por tomar la estrategia de prolongación de ciclo de vida del producto, lo cual significaba que reestructurarían su tecnología, buscando expandirse a nuevos mercados para rehabilitar las ventas y permanecer en el mismo.

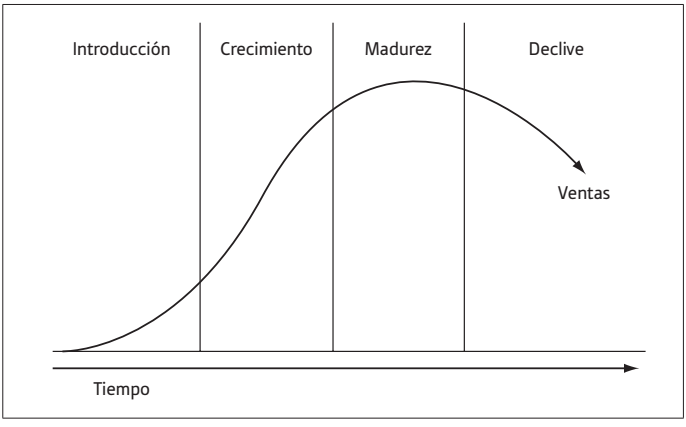


Figura 1. Ciclo de vida

GIS tenía más de 40 años de presencia en el sector de la construcción, y se encontraba en una etapa de madurez con tendencia al declive. Por ello se buscó una reestructuración interna y cambiar el enfoque del negocio, para ofrecer a sus clientes mayor variedad de recubrimientos en el mercado y renovarse tanto en el área comercial como de operaciones.

En el sector de fundición para motores y autopartes, GIS estaba en un período en el que iniciaba su madurez. Con el 90% de se mercado orientado a Norteamérica, el riesgo era que cualquier cambio en estas economías repercutía directamente en los ingresos, por lo que GIS buscaba entrar a nuevos mercados de alto potencial y evitar los riesgos financieros.

La problemática y su vinculación con las Tecnologías de Información (TI)

Antes de que Molina se integrara a la organización, las funciones de TI estaban descentralizadas y reportaban a la presidencia (*CEO*). Con el nombramiento de Adán Elizondo Elizondo como presidente de GIS, el área de TI dejó de reportar a la presidencia y se creó la dirección General Corporativa a fin de que TI le reportara directamente.

En GIS, la función de TI nunca se había estructurado como una dirección de Tecnologías de Información, hasta la llegada de Molina en 2007. Entonces la empresa enfrentaba varios problemas. Con el estudio que realizó sobre la operación de las unidades de negocio y el nivel de servicio recibido por TI, Molina realizó un levantamiento de las fallas, que iban desde muy básicas hasta más complejas. Dichas fallas se reflejaban en las deficiencias de las operaciones del Grupo y se vieron expuestas principalmente por problemas en sus comunicaciones, desde los correos electrónicos que no llegaban, un sistema de planificación de recursos empresariales (ERP por sus siglas en inglés) que se caía y una infraestructura de red inestable e insegura (ver **Anexo 3**).

Entre las áreas de oportunidad, Molina identificó fallas en la disponibilidad y tiempos de respuesta de un ERP mal implementado, con lo que se incurría en serios problemas operativos, tal como sucedía al llevar a cabo la facturación, pues el mes no se podía cerrar y los camiones se quedaban varados ya que las facturas no estaban listas debido a que el sistema se

había caído. Tampoco se contaba con una red de intercomunicación en la organización, ni utilizaban MSN o video conferencias.

Los sistemas de GIS trabajaban vía tercerización y bajo una pobre relación y débil poder de negociación con su único proveedor, IBM. Estaban apoyados en servidores Linux con muy poco *hardware*. Además, a su personal le faltaban muchas horas de capacitación. Esta dependencia hacia el proveedor los dejaba débilmente parados a la hora de las fallas en los sistemas, su riesgo no estaba del todo diversificado.

Estos problemas técnicos, sumados a la falta de procesos para análisis y toma de decisiones y la carencia de *business inteligence (BI)* complicaban el reto del área de TI. Un aspecto de la desintegración y descentralización de la empresa se notaba desde fuera: los empleados no contaban con correos electrónicos bajo un dominio o formato estandarizado.

El principal objetivo del Ing. Molina fue "iniciar un proyecto de TI que se enfocara en la evolución de los procesos de negocio", de allí surgió la necesidad de reestructurar la dirección de TI (ver **Anexo 4**) a fin de tener a un representante de la misma en cada gerencia de procesos de negocio.

Los problemas encontrados y las oportunidades que detectó Molina, las integró e identificó mediante un análisis de fuerzas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), que pensaba comparar al final de su compromiso de apalancamiento del negocio en dos años (ver **Anexo 4**).

Propuesta de Molina al equipo de alta dirección

Antes de la llegada del Ing. Molina las decisiones de TI se basaban en costos, por lo que muchos de sus procesos se realizaban por tercerización (*outsourcing)*, lo que había provocado un servicio pobre por parte del único proveedor, IBM, comentaba Molina. Por otra parte, la tecnología estaba descentralizada, sin presupuestos claros y consolidados. Tras el ingreso de Molina se comenzó con la centralización de la función, redefinición de los puestos y un programa de capacitación continua (ver **Anexo 5**).

Los procesos de negocio se definieron de cara a los Objetivos de Control para la Información y Tecnologías Relacionadas (COBIT, por sus siglas en

inglés) y a partir de ello se promovieron soluciones TI acompañadas de dichos procesos. De acuerdo con Molina dos preguntas fueron clave: "Muéstrame el proceso" y "¿Quién es el dueño del proceso?".

Para asegurar la excelencia operativa y elevar la satisfacción de los usuarios, se optó por el *multisourcing* (darle a cada quien lo que sabe hacer). Se firmó contrato con Alestra para atender los temas relativos a las telecomunicaciones y con IBM se adjudicó un contrato por cinco años para la actualización de todo el *hardware* (*desktops* y laptops) y encargarse de otras torres de servicio. El plan fue empezar todo esto a partir de enero de 2009.

Con respecto a la capacitación, se inició un programa dividido en tres aspectos: humano, técnico y de gestión.

La infraestructura tecnológica se actualizó con equipo Cisco, en conjunto con HP, y al mismo tiempo se inició un proyecto de centralización y virtualización de servidores a lo largo de las 16 localidades de GIS, la mayoría distribuida entre México, San Antonio y Laredo.

La gestión de vanguardia se fundamentó en un modelo de gobierno de TI con base en COBIT; antes no había alineación con Auditoría, de manera que se decidió tomar el lenguaje común de COBIT para la detección de riesgos de negocio a partir de los procesos críticos del mismo.

Las soluciones de colaboración se basaron en el *BI* de Cognos (IBM) y se implementaron en la división de consumo para proveer herramientas para la toma de decisiones. Asimismo, se adoptó la *suite* de colaboración de *Microsoft*, muy apalancada en el *SharePoint* y mecanismos apoyados en *Comunicator* y videoconferencias virtuales, utilizando *Live Meeting*; también se adquirieron dispositivos *Blackberry* de *RIM*.

Governance y resultados

La restructuración de la dirección de TI y la redefinición de puestos, en donde se estableció la existencia de un representante de TI en cada unidad de negocios, ayudó a identificar de forma más rápida las necesidades, a brindar soluciones rápidas y adecuadas, así como a dar seguimiento constante a las mismas, una vez implementadas. Asimismo, se obtuvo un ma-

yor involucramiento por parte de los responsables de los procesos, quienes adoptaron un mayor compromiso.

La definición de los procesos de negocios de cara a COBIT permitió emplear las mejores prácticas con relación a la seguridad, calidad, eficacia y eficiencia en TI, lo que ayudó a la alineación de las mismas, a identificar riesgos, administrar los recursos, entregar valor a los negocios y medir el desempeño.

La actualización de la infraestructura tecnológica con equipo Cisco, en conjunto con HP, dio por resultado una red estable con mejor tiempo de respuesta.

En cuanto a la capacitación a usuarios, el objetivo fue brindar 16 horas al año por persona, es decir, 32 mil horas/hombre. Cada usuario contaría al menos con dos días de capacitación en TI al año. Esto dio como resultado una mejora en la utilización de esas tecnologías, lo que levó a disminuir tiempos de operación y costos asociados.

La adopción de mecanismos de colaboración mejoró la comunicación con otros usuarios en diferentes ubicaciones, permitió tener una amplia variedad de medios de contacto, facilitó el hecho de compartir información y la administración de la misma.

El proyecto de centralización y virtualización de servidores estaría en marcha hasta marzo de 2009; su finalidad era que de los 95 servidores originales, quedaran 20.

Con estas iniciativas se estimaba que la calidad de los servicios mejoraría de 76% a 84.5 por ciento, de acuerdo con la encuesta de satisfacción de usuarios que sería diseñada por *Delta Research* y aplicada internamente en diciembre de 2008.

Retos futuros

El entorno global, los factores económicos nacionales e internacionales y los desafíos internos representaban los principales retos para GIS, donde el compromiso durante los siguientes años sería consolidar los proyectos e inversiones que los llevaran a crecer, haciendo frente a los desafíos del

entorno global, y mediante un enfoque hacia la innovación, al cliente y al mercado, a la productividad, la eficiencia en costos y una adecuada mezcla de productos y mercados.

Los directivos de GIS eran conscientes de que para mantenerse como empresa líder durante los siguientes años debían ser competitivos, estar atentos a los cambios del entorno y anticiparse a los requerimientos del mercado y sus consumidores. Por lo tanto era un reto para ellos impulsar a la organización en sus cuatro áreas estratégicas: Innovación, Mejora Continua, Tecnologías de Información y Talento y Liderazgo.

A nivel de negocios, en lo referente a los bienes de consumo, el gran reto estaba en sus dos marcas, Cinsa y Calorex, en iniciar la fabricación de calentadores de agua de alta tecnología, electrónicos, en expandirse al territorio estadounidense (estado de California) y posicionarse como marcas de alta calidad. Otro reto en este tipo de negocio era la importación de las vajillas desde China. En cuanto a los pisos y recubrimientos cerámicos, se buscaba lograr el posicionamiento y fortalecimiento a nivel nacional de su marca Vitromex respecto de sus competidores, principalmente de la fusión Lamosa-Porcelanite; también se buscaba seguir creciendo a través de una alianza estratégica con los distribuidores (*Home Depot*), y no de la venta directa de la empresa al cliente; fortalecer su presencia en Estados Unidos y negociar con los distribuidores en ese país para incrementar los canales de distribución; además de seguir buscando la eficiencia operativa del proceso productivo (reducción de tiempos muertos y costos).

Con respecto al negocio de la fundición, el reto era interno; lograr la excelencia operativa, es decir, maximizar los recursos, mejorar la administración de la materia prima (chatarra), cumplir sin problema las expectativas y promesas a sus clientes (Caterpillar, Chrysler, John Deere).

Por otro lado, el cuidado al medio ambiente era una preocupación constante en GIS; este tema representaba un reto permanente, por eso, aunque ya se cumplía con las normas ambientales, durante los siguientes cuatro años se invertiría para reducir las emisiones a la atmósfera.

El reto principal para el área de TI radicaba en asegurar la ventaja competitiva de GIS a través de la evolución de los procesos de negocio, soportándolos con las tecnologías de información y para ello era necesario que la

empresa se organizara por procesos y no por negocios. Otro reto para TI era implementar los proyectos que se prometieron con el *outsourcing*, es decir, la actualización de todo el *hardware* (*desktops* y *laptops*) y lo relacionado con las torres de servicio, así como las telecomunicaciones.

Lo relacionado con la seguridad era un área de oportunidad muy importante para 2009, pues no contaban con un *Chief Security Officer*, se estaba diseñando el nuevo puesto muy ligado con Auditoría y con el ISO 17779 y tomando como marco de referencia COBIT y la Biblioteca de Infraestructura de Tecnologías de la Información (ITIL, por sus siglas en inglés).

A pesar del tropezón financiero mundial y sus repercusiones, la credibilidad en la función de TI se había mantenido.

Cuando se presentó la propuesta de Molina con un horizonte de dos años, el *CEO* aprobó que para 2009 el presupuesto de TI en GIS tendría tres grandes renglones: proyectos para operar, crecer y transformar el negocio. En palabras de Molina: *run, grow and transform*. El reto era seguir la evolución. Molina tendría que demostrar el valor de las TI en el negocio, y lograr que el área que coordinaba pasara de ser un habilitador a un transformador del negocio. El aporte de su gestión sería presentado al Consejo como caso de negocio. Molina se preguntaba: "¿Qué debo resaltar? ¿Qué impacto ha tenido para la organización y las industrias en las que opero? ¿Son valores sostenibles? ¿Se logró impactar en las prácticas del negocio? ¿Cuál fue el impacto económico, en prácticas de negocio y en el dominio de transformación?".

Referencias

Grupo Industrial Saltillo. (2009). Resultados Planeación 2009 – documento proporcionado por el área de Tecnologías de Información del Grupo Industrial Saltillo.

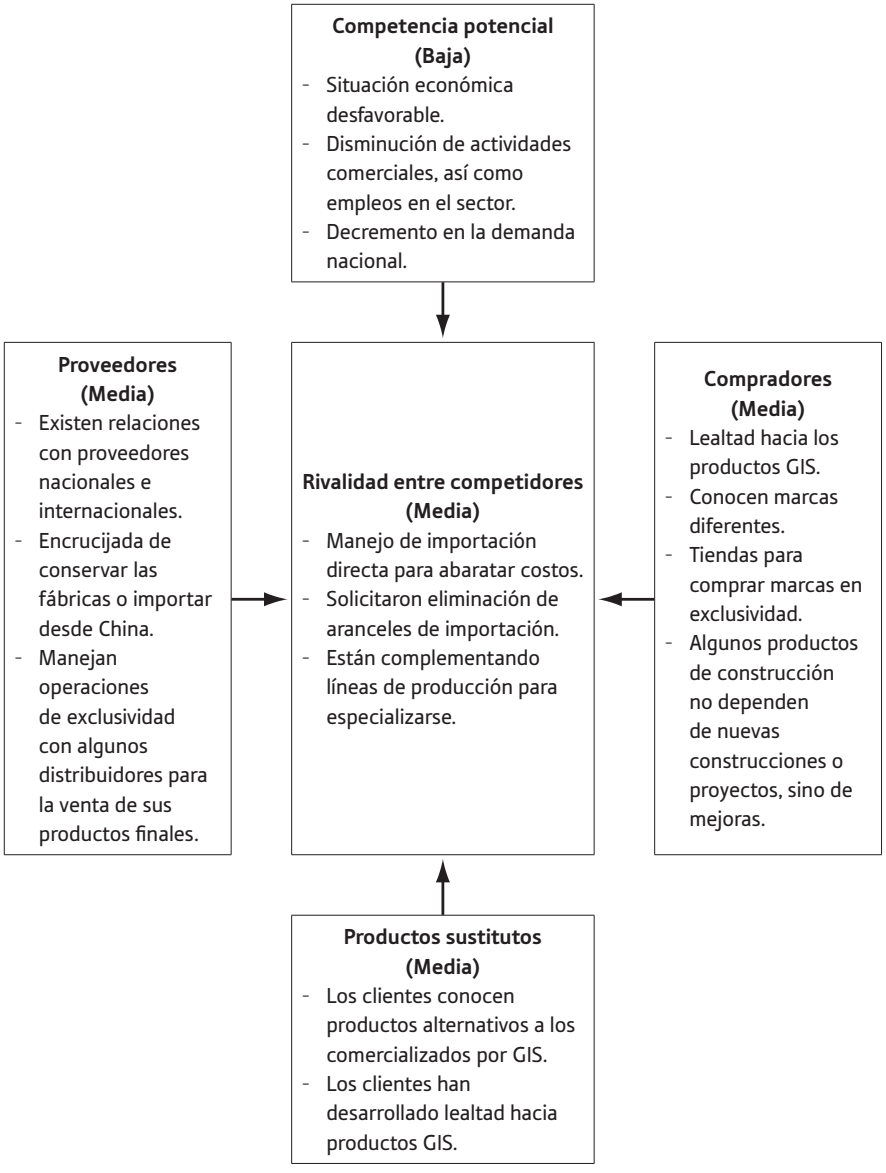
Grupo Industrial Saltillo (2011). Sitio web: www.gis.com.mx

Mistreta, M. (2009). De cero a 100 en tres años. *Information Week*. México.

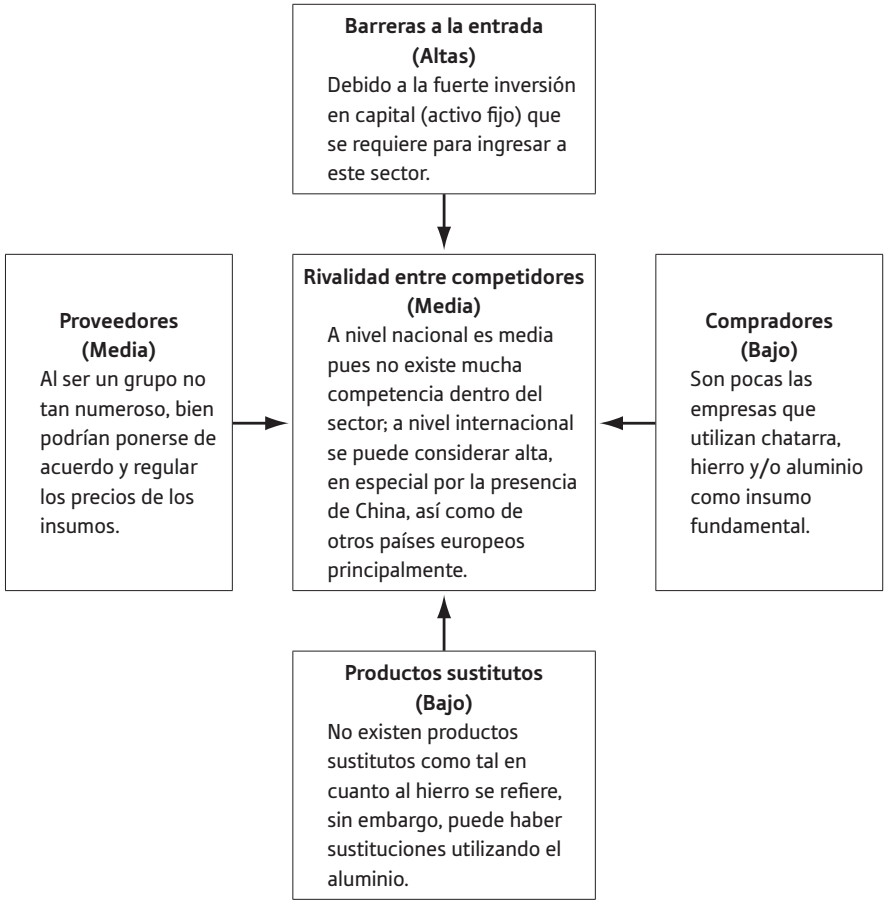
Molina, L. (2011). Entrevista al director de Tecnologías de Información del Grupo Industrial Saltillo.

Vega Valerio, A. (2008). Industria cerámica de México. Foro de Cerámica Mexicana Contemporánea. Recuperado de: http://ceramicamexicana.blogspot.com/2008/09/industria-cermica-de-mxico.html

Anexo 1. Análisis de GIS en la industria de la construcción



Anexo 2. Análisis de GIS en la industria de la fundición



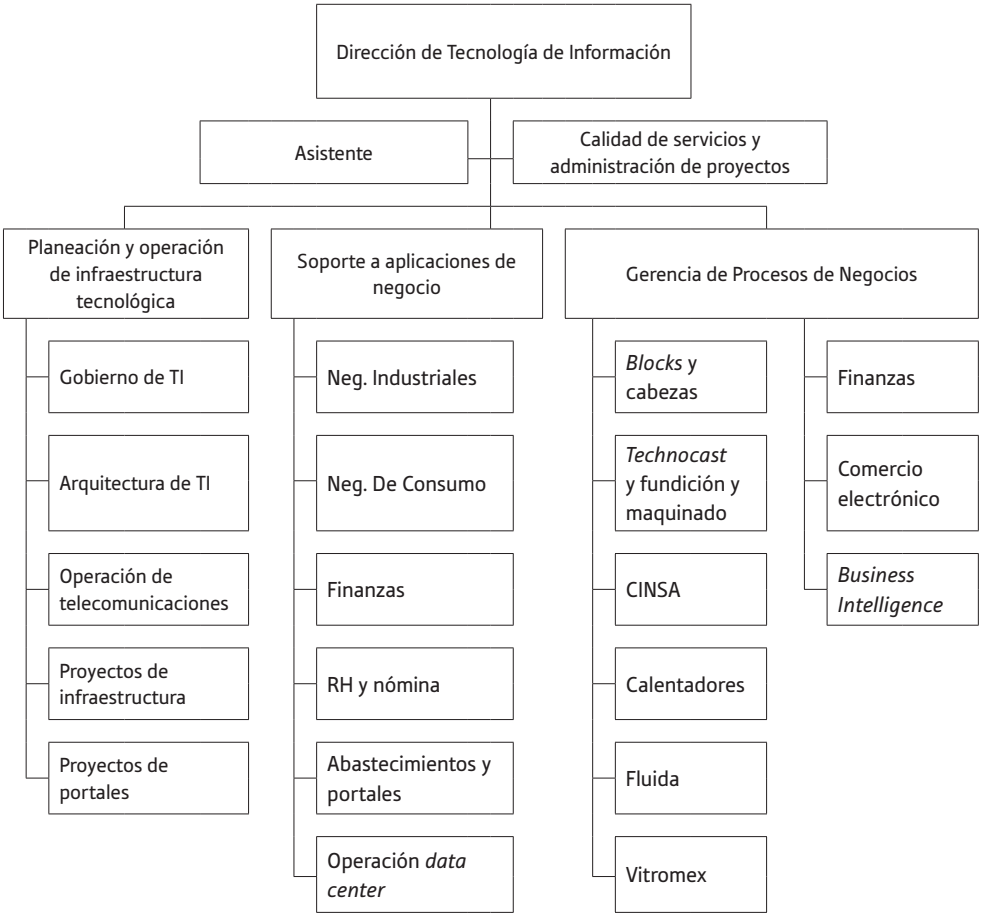
Anexo 3. Diagnóstico de oportunidades y amenazas para TI en GIS

Debilidades	Oportunidades
• Debía enfocarse la TI a mejorar servicios y evolucionar a mejorar procesos. • Procesos de integración de *outsourcers.* • Ejecutar *governance*, apegados a los procesos definidos. • Seguimiento a auditorías; tenerlo presente en Comité Gerencial con calendarización. • Aprovechar autocapacitación para TI-GIS. • *Benchmark upgrade* ERP. • Plataforma de facturación electrónica débil. • Infraestructura que era de servicio central, pero radicaba localmente en alguna planta. • Capacidades para manejar el *outsourcing* múltiple. • No se contaba con una cultura de análisis por parte del usuario para entender qué implica lo que solicita. • El rol de seguridad no estaba bien definido. • No existía proceso de análisis y atenuación de riesgos en los proyectos de TI. • No se ha continuado con el proceso de reemplazo de personal de TI. • En los negocios no se conocía el modelo de gobierno de TI ni las políticas. • Mal servicio de telefonía celular y de la red de voz GIS. • Carencia de una herramienta de planeación financiera. • Falta rol de administración de proyectos.	• Agregar herramientas de negocio con *Mobility*. • Utilización de tecnología virtualizable. • Redes globales eran contratadas con un mismo proveedor. • *e-learning*: investigar opciones *open-source* (Hype Cycle Gartner muestra que hay buenas herramientas en esta sección). • Evaluar uso de MS Office 2007 vs ERP Oracle (*loaders / exports*). • Auditorías que agreguen valor. • Buscar nuevas formas de trabajar, nuevas ideas para operar los servicios (innovar). • Virtualización de almacenamiento. • Evaluar *ContentKeeper* actualización. • Evaluar *upgrade* ERP o SAP. • La industria de la construcción centrada en HD. • Movilizar nuevas soluciones de tecnología. • SAS en herramientas de ventas de los negocios de consumo (salesforce.com). • Entrenar a más personal en el desarrollo de *SharePoint* para utilizar mejor esta herramienta. • Unificar la facturación electrónica de todo GIS. • Actualización de las descripciones de puesto de TI. • Aprovechamiento de la funcionalidad ya comprada a Oracle para ampliarla en los negocios. • Mejorar la redefinición del *roadmap* tecnológico derivado del nuevo *multisourcing*. • Formalizar el entregable del ejercicio de la encuesta anual. • *Software* social. • Comunicaciones unificadas. • Colaboración y productividad de oficina.

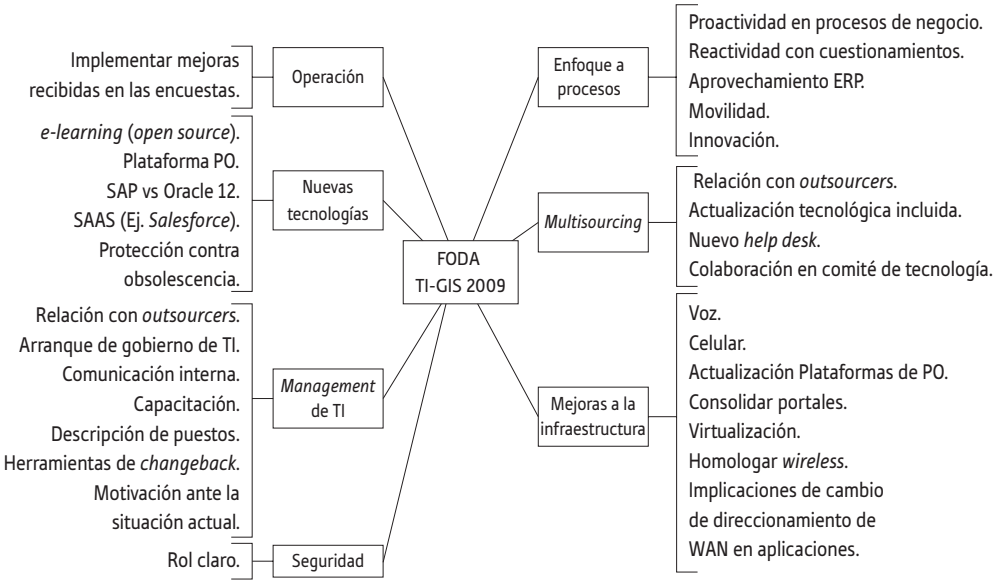
Continúa...

Fortalezas	Amenazas
• Disponibilidad de herramienta *SharePoint* para compartir archivos. • Mejoras a servicios, basadas en opiniones del usuario mediante la encuesta de satisfacción. • Mejoras a la infraestructura por nuevo contrato IBM. • HD: Amabilidad. • Equipo de gente muy comprometido con su trabajo por el complicado ambiente externo. • Se contaba con un proceso de operación de TI que ha sido definido por todos. • Integración desarrollada con el equipo de Auditoría para apoyar el control de riesgos. • Mejora de los indicadores de desempeño. • Estructura de organización de TI sería definida para el 2009.	• Obsolescencia de *software* ante proveedores de soporte: Oracle Database 9i (Meta4), AS/400. • Mercado en recesión, y por lo tanto, menor demanda de nuevos servicios de TI pero excelencia de ejecución en los existentes. • VMX: costo de *Hyperion Planning*. • CPUs pSeries vs licencias *Processor Perpetual*. • Caída en las ventas de la industria automotriz repercutiría en los negocios de fundición. • Interacción entre outsourcers en el esquema de *multisourcing*. • Recesión en GIS. • Rotación a gran escala de los empleados de GIS. • La baja en presupuesto evitaría continuar con el plan de capacitación.

Anexo 4. Organización de TI propuesta por Molina



Anexo 5. Propuesta de Molina



4
COESAM S.A.: El caso de la rosa mosqueta[1] Rubro: Cosmética

–Caso seleccionado por el comité editorial de ALAC 2012

Con gran énfasis en la innovación y creación de nuevos productos, Coesam contaba en 2006 con más de 50 en su portafolio, mismo que en sus inicios incluía solo la rosa mosqueta para la exportación. Había sido el rasgo anterior, además del espíritu emprendedor de Carlos Amín Merino y su padre, Carlos Amín Vásquez, fundador de Coesam, lo que había llevado a la empresa a convertirse en un referente para las pymes chilenas exportadoras, siendo incluso electa como la mejor pyme exportadora en el año 2002, por Corfo, institución gubernamental de Chile dedicada a fomentar el sector productivo, y el Diario Financiero de Chile. A pesar de estos importantes logros, su actual gerente general (Carlos Amín Merino) se pasaba los días preguntándose si la disminución en las ventas en los mercados tradicionales debía llevarlos a redirigir su esfuerzo comercial hacia nuevos destinos y si esa significativa ampliación de la cartera de productos de Coesam estaba siendo realmente consistente con su ventaja competitiva frente a otras empresas chilenas y extranjeras, mas allá de contribuir a diversificar el riesgo y aumentar los ingresos, o simplemente lo estaba desviando de su foco principal, que era la rosa mosqueta. Con esta interrogante en su cabeza, Carlos Amín analizaba los beneficios y perjuicios que le traería realizar cambios estratégicos en ambos aspectos u otros que hasta el momento no habían vislumbrado y que pudieran ser importantes.

[1] Este caso fue escrito por Erich Espencer Ruff, director de Relaciones Internacionales de la Universidad de Chile, tomando como base el documento de Fundes y ProChile "PYMEX chilenas se proyectan al mundo: Casos para aprender", con el propósito de servir como material de discusión en clases; no pretende ilustrar buenas o malas prácticas administrativas. Algunos aspectos y nombres han sido modificados con el propósito de permitir su mejor empleo como medio para el análisis y discusión de casos de negocios.

Historia

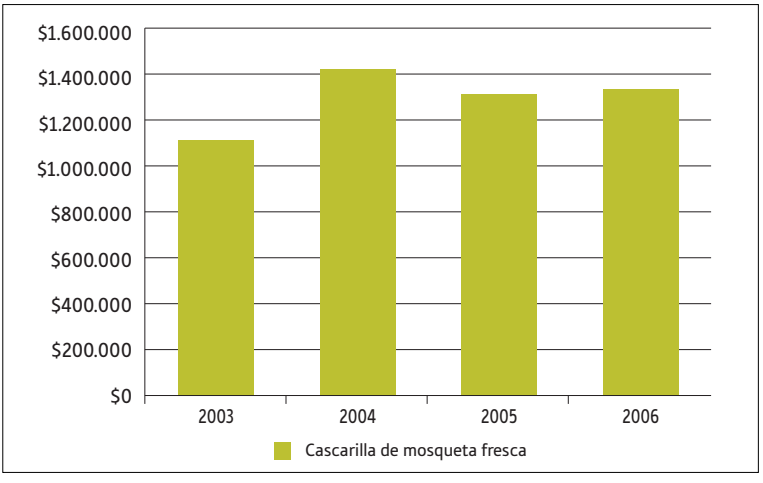
Coesam Group fue fundado en 1974 por Carlos Amín Vásquez al exportar dos toneladas de rosa mosqueta a un importante productor y comercializador de té en Dusseldorf, Alemania. La empresa nació en un terreno que fue comprado por el padre de Carlos Amín Vásquez (y que posteriormente heredó), en la comunidad de Cabrero en la VIII Región de Chile y su nombre inicial era Deshidratadora de Rosa Mosqueta y Exportadora Santa Magdalena. En ese entonces, don Carlos era dentista de profesión y se desempeñaba como docente en la Universidad de Concepción, además de ser presidente de la Cooperativa Arauco. Fue precisamente su primer cliente alemán quien lo motivó a invertir en la rosa mosqueta, justo cuando Chile vivía una crisis agrícola importante y no había personas dispuestas a asumir riesgos de invertir en el sector y en un negocio al que no se le veía futuro, ya que la rosa mosqueta era considerada como maleza por los agricultores del sur chileno y habitualmente se quemaba por los perjuicios que producía a otras especies consideradas más productivas. Fue así que inició exportando sus primeras dos toneladas a un productor y distribuidor de té alemán, para al siguiente año exportar 10 toneladas y el subsiguiente, 15. Habían pasado más de 30 años desde su primer envío y los lazos comerciales con sus primeros clientes aún se mantenían, y se les daba especial dedicación.

Los primeros productos tenían una manufactura bastante rústica. La disponibilidad de materia prima era abundante y en todas partes de la zona se podía encontrar rosa mosqueta El secado de ésta se realizaba en bandejas expuestas al sol, hasta la llegada de la temporada de invierno, cuando por las fuertes lluvias que azotaban la región, el proceso se trasladaba al interior de la casa de don Carlos, donde se continuaba apoyándose en estufas a leña. Lamentablemente un día la casa se incendió, lo que implicó que su dueño perdiera no solo todos sus bienes personales, sino también toda la producción de rosa mosqueta de la temporada, que tenía comprometida.

Luego de este lamentable suceso, don Carlos llamó a su cliente en Dusseldorf para comentarle lo ocurrido, y para su sorpresa, con su decidido espíritu emprendedor le propuso continuar proveyéndolo de rosa mosqueta y le ofreció cerrar un contrato a cinco años, donde se comprometiera a comprar la producción y don Carlos Amín V. a construir una "empresa de verdad" y una planta de secado que asegurara abastecerlo sin preocu-

paciones durante ese período. Fue así que el primer galpón fue construido. No obstante, a pesar de haber cerrado este contrato a cinco años, el galpón se podía considerar como igualmente rudimentario, construido con postes de madera de eucaliptos. En los años siguientes, la tecnología siguió avanzado y las reconstrucciones a esta cámara no pararon, incluso hasta llegar a la capacidad de procesar 80 toneladas en 24 horas, luego de transcurrir 30 años desde su construcción.

Tras este primer éxito comercial a largo plazo con el cliente alemán, las principales preocupaciones en Coesam se centraron en aprovechar la cascarilla de la rosa mosqueta, por lo que los restos del fruto, incluyendo las semillas, eran desechados. Con ellos se alimentaba a los cerdos, que al poco tiempo lucían de mejor aspecto y mucho más gordos, lo que llevó a que don Carlos pidiera a la Universidad de Concepción un estudio que arrojó un resultado sorprendente: el aceite obtenido de las semillas contenía un poderoso agente reparador de los tejidos y constituía un buen tratamiento para las cicatrices, pigmentos en la piel y estrías en los humanos. Fue así que nació Laboratorios Coesam S.A, una empresa dedicada exclusivamente al área de la cosmética, sin embargo, el motor de las ventas siguió siendo la cascarilla de rosa mosqueta (ver **Gráfica 1**).



Fuente. Coesam

Gráfica 1. Exportaciones de cascarilla de mosqueta de Coesam (dólares)

Otro hito importante ocurrió en el año 1979, cuando don Carlos invitó a su hijo, Carlos Amín Merino, hasta ese entonces Oficial del Ejército de Chile, a unirse a las actividades de la empresa, donde tuvo que pasar por distintas áreas y tareas antes de asumir la gerencia general. Esta decisión, en palabras de don Carlos, era para que su hijo "pudiera entender bien cómo funcionaba la empresa antes de poder dirigirla", y porque "era necesario saber ser obrero antes de poder mandar a alguien". Fue así como Carlos hijo pasó el primer año trabajando como obrero, el segundo ejerció cargos administrativos, el tercero estuvo acompañando a su padre a visitar clientes en el extranjero, el cuarto se hizo cargo de las cuentas bancarias y al quinto año asumió la gerencia general de la empresa. Lo que había diferenciado este enfoque del de otras empresas familiares era que don Carlos invitó a su hijo a ser socio de Coesam, en calidad de par y no dependiente. Para ese entonces la empresa ya contaba con más de 50 empleados.

No obstante, la poca experiencia en negocios de Carlos Amín, padre e hijo hicieron que la empresa incurriera en frecuentes errores administrativos, especialmente en lo referido a planificación y evaluación de proyectos. Los costos financieros por malos acuerdos con bancos le habían pesado bastante a Coesam, contratando habitualmente préstamos de corto plazo sin antes haber analizado la capacidad real de pago de la empresa en los periodos previstos para ello. Sin embargo, el producto de la rosa mosqueta seguía creciendo en cuanto a su importancia y volumen exportado.

La rosa mosqueta

La rosa mosqueta es un arbusto exótico proveniente de Europa Central, específicamente de los Balcanes, Polonia, Hungría y Rusia (ver **Figura 1**). En Chile fue introducida por los conquistadores debido a su efecto antiescorbútico, ya que el tenor de vitamina C es muy superior al de los cítricos. Por esta razón en los países nórdicos es un producto de alto consumo, además de poseer excelentes características organolépticas y condiciones diuréticas[2]. En un pasado remoto fue un importante componente de los antiguos jardines sumerios, los griegos la llegaron a bautizar como "la rei-

[2] Carpeta Técnica, Medio Ambiente Nº 6, Diciembre 2004. EEA INTA Esquel [en línea]. Consulta: 11 de enero 2010. Disponible en: www.inta.gov.ar/ESQUEL/info/documentos/ambiental/rosamosqueta06.htm

na de las flores", adornó distintas estatuas romanas y los primeros cristianos la consideraron como una planta sagrada. Durante la Segunda Guerra Mundial, debido al bloqueo nazi, Inglaterra tuvo que recolectar y usar la rosa mosqueta como un sustituto de las naranjas importadas y otras frutas con alto contenido cítrico. Actualmente se le puede encontrar en casi todo el mundo.



Figura 1. Rosa mosqueta

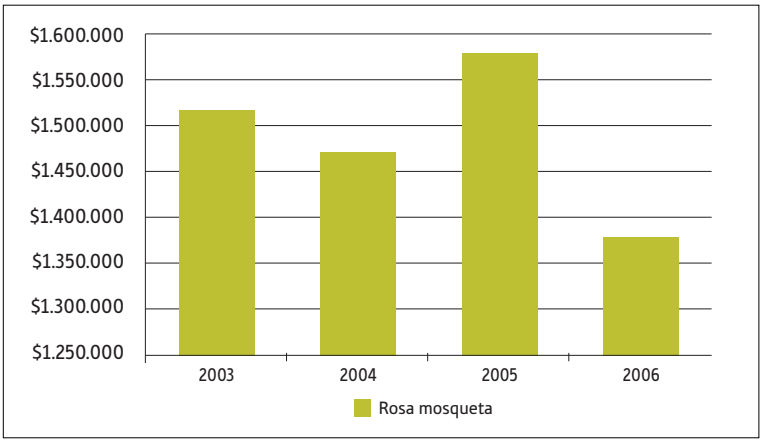
El arbusto de la rosa mosqueta alcanza generalmente los dos metros de altura, aunque en algunos casos puede llegar a un extremo de 3.5 metros. Su flor puede darse en pétalos rojos o blancos y mide de tres a cinco centímetros de diámetro. Esta planta crece en forma silvestre en climas lluviosos y fríos. Aparentemente su único freno es la falta de luz solar. En Chile se le puede encontrar desde Valparaíso hasta Aysén, pero su mayor foco de concentración se encuentra entre la VII y IX regiones. Es posible encontrar más de 100 variedades de rosa mosqueta, siendo la más conocida la rosa rubiginosa.

La rosa mosqueta es conocida mundialmente por su alto contenido de vitamina A, E, C, B1 y B2, con excepcionales propiedades regenerativas y cicatrizantes. Los frutos de esta planta poseen una diversidad de propiedades: borran arrugas, estrías, cicatrices, quemaduras y manchas de várices, reponen nutrientes esenciales para la piel, y se aplican aún en los casos

más serios[3]. Su alto contenido de azúcares la hacen una materia prima muy útil para la elaboración de jaleas, dulces o infusiones; además, su alto contenido vitamínico le permite ser un producto ideal para uso medicinal, terapéutico y cosmético.

Una hectárea cubierta de rosa mosqueta produce de entre tres a cinco toneladas de frutos. El producto básico obtenido es la cascarilla, pero debido al proceso de deshidratación se obtiene cascarilla muy molida, pelos de pistilo y restos de semillas. De las semillas se obtiene el aceite con altas propiedades curativas para la piel. La rosa mosqueta también ha sido usada para fines medicinales, como aliviar la tos y la gripe, activar la circulación sanguínea, disminuir la presión y aliviar la tensión[4].

Las exportaciones de los productos relacionados con la rosa mosqueta, si bien presentaban variabilidad año tras año en cuanto a crecimiento y decrecimiento, seguían siendo siempre superiores al millón de dólares.



Fuente. Coesam

Gráfica 2. Exportaciones de productos derivados de la rosa mosqueta (dólares)

[3] Alimentación sana. Consulta: 11 de enero 2010. Disponible en: www.alimentacionsana.com.ar

[4] Plantas medicinales, A. Kutschker y col, 2002 en Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria [en línea]. Consulta: 11 de enero 2010. Disponible en: www.inta.gov.ar/esquel/info/documentos/ambiental/rosamosqueta06.htm

Productos manufacturados: en búsqueda del valor agregado

Coesam había participado en el primer congreso de biocosméticos, al cual llevaron pequeñas muestras de aceite de rosa mosqueta que vendieron muy rápidamente. Fue ahí que Carlos Amín hijo decidió que no se debía vender más a granel tan preciado producto, ya que de la forma indicada (aceite) solo podían obtener un precio de 25 dólares por kilo, en cambio al venderlo en envases pequeños, el precio por kilo podía llegar hasta los 150 dólares, lo que derivó en la construcción del primer laboratorio de Coesam.

Las instalaciones de este nuevo emprendimiento se tuvieron que construir en Santiago, debido a trabas burocráticas en Concepción, y fue presentado al Instituto de Salud Pública en la capital de Chile, donde obtuvo su aprobación sin mayores problemas. Para poder operar la oficina comercial y el laboratorio, Carlos Amín hijo tenía que viajar constantemente desde Cabrero, localidad ubicada en la VIII región de Chile. Luego de un tiempo, decidió instalarse definitivamente en Santiago, ya que se hacía muy difícil manejar el área comercial desde fuera de la capital, pues la mayor cantidad de proveedores calificados y los centros de compra se encontraban en esta ciudad.

Proceso productivo

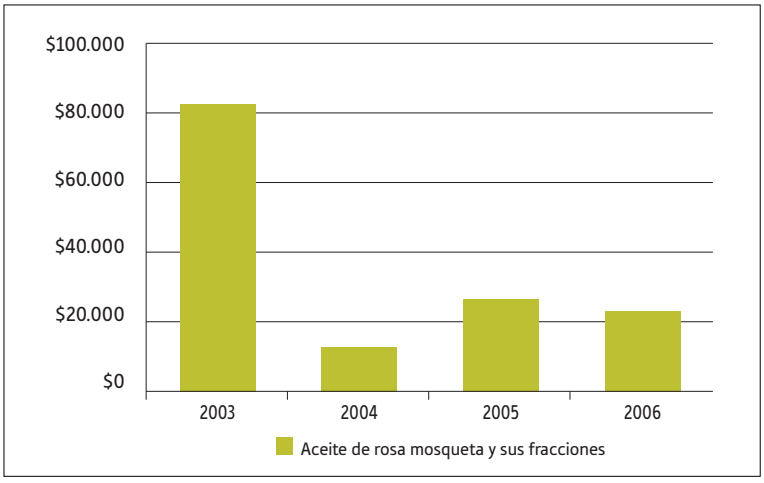
El proceso de producción del aceite de rosa mosqueta consistía en un proceso mecánico-físico, el cual no adulteraba ninguna de las propiedades y características biológicas, pues el aceite era obtenido mediante su prensado, sin la adición de productos químicos. Constaba de seis pasos, descritos en la **Figura 2**[5]:



Figura 2. Proceso de producción rosa mosqueta

[5] Natural Oils, 2004, En: Flores, D (2005). "Diagnóstico de mercado del aceite de rosa mosqueta y sus posibilidades de desarrollo", Santiago, Universidad de Chile, pp. 17.

Las exportaciones del aceite de rosa mosqueta (ver **Gráfica 3** y **Figura 3**) habían caído considerablemente a partir del año 2004, y a pesar de que presentaban una leve mejoría en los años posteriores, no alcanzaban a los niveles previos.



Fuente. Coesam

Gráfica 3. Exportaciones de aceite de rosa mosqueta (dólares)



Figura 3. Aceite de rosa mosqueta

Oferta de productos

Coesam competía principalmente en las categorías de: cosméticos, belleza y cuidado personal, y cremas para el cuidado de la piel. su portafolio tenía las siguientes líneas de productos:

Cosméticos: El único producto en esta categoría era el aceite de rosa mosqueta, un regenerador de tejidos a nivel celular y eliminaba marcas en la piel.

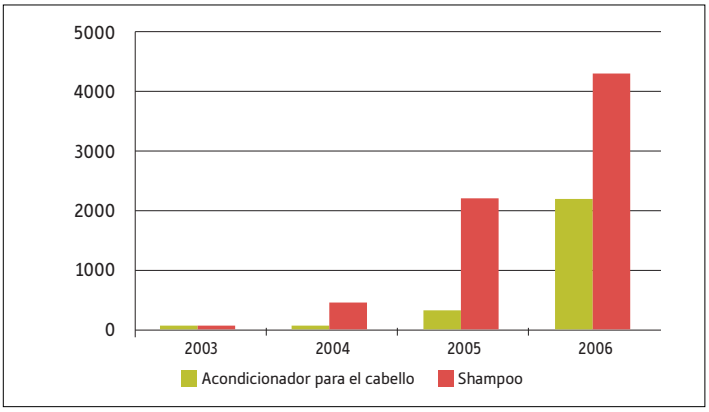
Cremas a base de rosa mosqueta: Era la línea con mayor cantidad de productos, siete: crema de limpieza de acción profunda (retiraba las células muertas), crema nutritiva de acción intensa (nutría y humectaba la textura de la piel), crema corporal (hidrataba la piel y trataba las zonas ásperas), crema hidratante (mejoraba el tono de la piel), crema día y noche (contenía aceite natural de rosa mosqueta), crema nutritiva con glicoproteínas (nutría y daba elasticidad a la piel), crema para párpados (protegía la zona ocular).



Figura 4. Cremas a base de rosa mosqueta

La competencia brasileña ofrecía también crema a base de rosa mosqueta, con precios de alrededor un dólar los 10 gramos. Coesam vendía sus productos en un formato único de envases de 60 gramos, pero en la mente de Carlos Amín hijo rondaba la idea de vender el producto en nuevos formatos, que permitirían cobrar precios distintos a los distribuidores según el tamaño del envase, y adecuándose al gusto de los consumidores locales de los países donde tenía presencia.

Línea capilar: Estaba compuesta por shampoo y bálsamo con extractos de rosa mosqueta. La línea capilar crecía a un impresionante ritmo de 280% promedio anual desde su lanzamiento, superando ya los seis mil dólares en exportaciones.



Fuente. Coesam

Gráfica 4. Línea capilar

Jabones: El jabón de *peeling* limpiaba y retiraba todas las impurezas, exfoliando las células muertas. El jabón cremoso de rosa mosqueta brindaba un aspecto suave y terso a la piel. Las exportaciones de esta línea decayeron fuertemente desde 2003 hasta 2005, recuperándose en 2006; a pesar de esto, las ventas de ese año no eran ni siquiera la mitad de las del 2003. Carlos Amín se preguntaba si era económicamente viable mantenerla o si sería posible eliminarla sin descuidar la categoría de belleza y cuidado, lo que también significaría arrastrar consigo a la línea capilar.

Lociones: La loción tónica refrescante era el único producto que contenía esta línea, era recomendada para todo tipo de cutis.

Línea Spa Top Body: El paquete *Spa Top Body* era el producto comercializado bajo esta línea, consistía en un gel reductor, un gel reafirmante, un gel para prevenir estrías y un jabón de algas.

Uvaterapia línea spa: Esta línea contenía siete productos que eran comercializados: Shampoo normal a graso, con extracto de *vitis vinífera*, espuma de baño (hidrataba la piel y protegía de daños causados por los radicales libres), jabón cremoso que tenía aceite de pepa de uva; shampoo normal a seco, que también contenía extracto de *vitis vinífera*; gel de baño (que limpiaba y suavizaba la piel), emulsión corporal antioxidante, que tenía extracto de *vitis vinífera* y aceite de pepa de uva, y bálsamo acondicionador (que recuperaba el brillo y la sedocidad del cabello).

Esta línea fue desarrollada luego de que Carlos Amín hijo asistiera a una conferencia en Francia, donde el expositor mencionaba los beneficios de tomar baños de tina, pero en lugar de agua, que fuesen en vino. Era la gran nueva apuesta de parte de la empresa, que pretendía fuera usada diariamente por los consumidores para su cuidado personal.

Línea Caraconat crema: La crema de baba de caracol y aceite de rosa mosqueta era el producto con que Coesam competía en la categoría de baba de caracol. La crema era orgánica y contenía coenzima Q10[6].

Las últimas ideas de productos que Coesam había considerado agregar a su portafolio exportador eran[7]:

Algas marinas: Segmento que se buscaba consolidar con nuevos productos y más investigación; el mercado japonés era el principal importador.

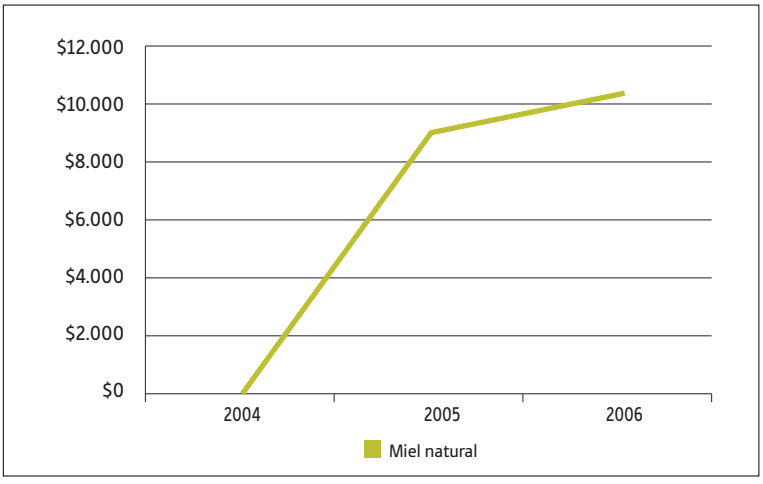
Cafeterapia: Implicaría la utilización de los componentes del café para promover productos de relajación o energizantes.

Gansos: Comenzaron utilizándolos como control de malezas en sus cultivos orgánicos, pero apostaron a producir carne, paté y otros productos con sus plumas. Partieron con un plantel de 300 gansos y para el 2007 esperaban que estos sumaran más de cinco mil.

[6] Coesam. Consulta: 11 de enero 2010. Disponible en: www.coesam.cl/esp/cosmeticos.html#uva

[7] Ideas para espíritus incansables voy por más. Consulta: 11 de enero 2010. Disponible en: www.voypormas.com/Casos-de-Exito/La-nueva-estrella-de-Coesam-Uvaterapia.html

Miel orgánica: Inició como una idea de mejorar la producción de rosa mosqueta mediante la polinización. El usar las abejas les dio muy buenos resultados en este sentido, pero Carlos Amín hijo se encontró con la sorpresa de que las abejas habían producido miel en cantidades significativas. La diferencia de esta miel con la tradicional era que se trataba de miel orgánica, monofloral, contenía Vitamina C y, además, tenía un sabor distinto. Para el 2006 ya se exportaban tres mil kilogramos y se proyectaba un aumento del volumen exportado de 33% para el 2007[8]. La miel orgánica crecía a un ritmo superior al 1,100% en dólares desde su primera exportación en 2004, y para el 2006 las exportaciones superaban los 10 mil dólares.



Fuente. Coesam

Gráfica 5. Exportaciones de miel orgánica (dólares)

Mercados de Coesam

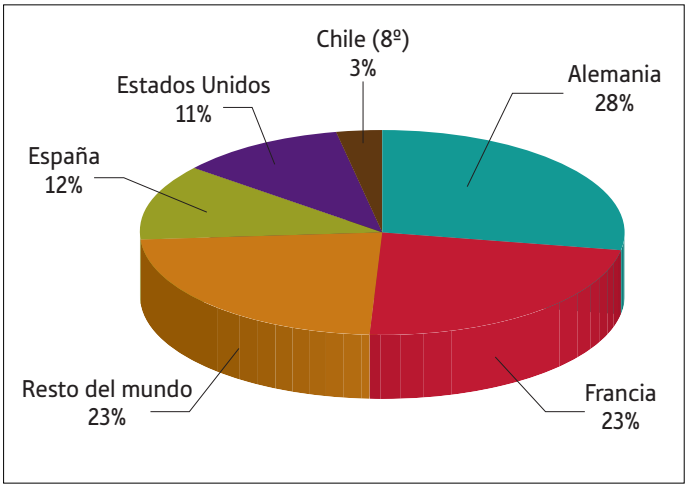
Haciendo honor a su primer cliente, Coesam tenía como su principal mercado el alemán, pero en 2006 sus exportaciones hacia ese país habían decaído considerablemente, dejando a Rusia como el más importante para la

[8] ProChile y Fundes Chile (2007). "Pymex Chilenas se proyectan al mundo: Casos para Aprender".

empresa. Más del 90% de sus ingresos provenían de los mercados externos al chileno.

El objetivo de la empresa para entrar a los distintos mercados era centrar la distribución de sus productos en empresas locales que con carácter de exclusivos atendieran sus áreas de influencia por los canales más adecuados. Es por ello que se tenían distribuidores exclusivos y no exclusivos, como también se atendía a clientes en forma directa, a los cuales se les fabricaban bajo marcas privadas, que la empresa se sentía orgullosa de producir. No obstante, se esperaba agregar más clientes en la categoría de distribuidores exclusivos[9].

Si bien como se indicó, durante años Alemania fue el principal mercado de la rosa mosqueta de Coesam, había potencial en otros países que, por su participación de mercado mundial en la importación de este producto (ver **Gráfica 6**), representaban un destino atractivo para la compañía.



Fuente: ProChile.

Gráfica 6. Participación de mercado mundial de importaciones de rosa mosqueta 2006

[9] Coesam. Consulta: 11 enero 2010. Disponible en: http://coesam.cl/esp/coesam_mundo.html

En Latinoamérica, si bien los aranceles de referencia para los productores chilenos en Brasil eran nulos, hasta el momento este mercado no se había convertido en una prioridad para Coesam, ya que ahí enfrentaba una dura competencia, con precios que oscilaban entre 0.69 dólares a 1.29 dólares el mililitro en el canal de *retail*, los que dependían de la marca y de la pureza del aceite (ver **Anexo 5**).

Pro Chile, a través de su director Comercial, sugería que las empresas chilenas participaran en las ferias brasileñas dirigidas al rubro cosmético, especialmente la FCE Cosmetique y la Biofach, donde Coesam ya había tenido presencia, para penetrar o consolidar la posición de los productores chilenos en este mercado[10].

Las inquietudes del gerente

Al revisar la evolución de la empresa, desde ser un productor de rosa mosqueta de tipo artesanal hasta convertirse en una pyme admirada y premiada en varias oportunidades, Carlos Amín Merino, actual dueño y *CEO* de Coesam, tenía sobradas razones para sentirse orgulloso de lo logrado. No obstante, también apreciaba que, así como las condiciones de negocios cambiaban, era necesario revisar los pasos que Coesam debía dar en los siguientes seis meses para poder enfrentar adecuadamente los nuevos desafíos, como lo relativo a los mercados a priorizar (dada la ralentización de aquellos atendidos usualmente), y en especial la definición de sus líneas de productos para el mediano y largo plazo, las cuales habían crecido en forma significativa en los últimos años, estableciendo un eje empresarial distinto al que tenía tradicionalmente la empresa.

[10] PROCHILE. Consulta: 11 de enero 2010. Disponible en: www.prochile.cl/documentos/pdf/s_paulo_rosa_mosqueta_2007.pdf

Anexo 1. Principales productos de Coesam



Crema hidratante
a base de rosa mosqueta



Shampoo y bálsamo
con aceite de rosa mosqueta



Jabón de *peeling*



Espuma de baño UVA Terapia

Anexo 2. Principales productos exportados por Coesam

	2003	2004	2005	2006
Cascarilla de mosqueta fresca o seca	$1,119,053	$1,416,899	$1,310,299	$1,335,059
Aceite de rosa mosqueta y sus fracciones	$82,040	$12,713	$26,734	$22,615
Hierba de San Juan fresca o seca	$72	$43,200	$179,400	$93,600
Las demás mosquetas	$303,413	$33,488	$243,996	$23,686
Acondicionadores para el cabello	$65	$66	$321	$2,183
Cremas para el cuidado de la piel	$39,909	$9,324	$10,819	$19,883
Champús	$65	$448	$2,191	$4,280
Las demás preparaciones de belleza	$924,393	$215,746	$204,140	$272,340
Jabón de tocador	$27,472	$20,196	$2,892	$13,217
Pepa y pepa vana de mosqueta	$13,200	$10,263	$0	$0
Aceites emulsionados	$0	$43	$918	$3,495
Miel natural	$0	$221	$9,189	$10,534
Las demás plantas, partes de plantas	$0	$0	$6,423	$12,609

Anexo 3. Destino de las exportaciones Coesam

	2003	2004	2005	2006
Rusia	$0	$0	$0	$634,876
Alemania	$1,060,645	$669,222	$1,299,959	$543,217
España	$115,975	$67,470	$209,749	$96,814
Dinamarca	$0	$875	$36	$86,792
Japón	$1,030,915	$35,786	$86,061	$74,260
Malasia	$138,595	$43,092	$57,456	$69,552
Noruega	$0	$0	$0	$55,610
Francia	$0	$0	$63,217	$51,615
México	$118,837	$38,637	$28,264	$38,368
EEUU	$29,414	$66,412	$11,101	$22,815
Venezuela	$0	$31,816	$16,929	$20,486
Hong Kong	$0	$0	$3,500	$13,314
Corea del Sur	$23,511	$0	$32,095	$13,306
Singapur	$10,283	$16,163	$11,760	$12,880
Brasil	$6,600	$39,150	$18,150	$12,103
Perú	$4,512	$3,403	$10,588	$9,544
El Salvador	$11,649	$0	$0	$8,000
Taiwán	$0	$0	$0	$7,150
Australia	$0	$3,900	$4,597	$6,471
Ecuador	$0	$2,095	$8,342	$4,647
Guatemala	$0	$786	$1,104	$4,462
Fiyi	$0	$0	$0	$4,109
Egipto	$0	$0	$0	$3,998
Nicaragua	$0	$0	$2,709	$3,623
Paraguay	$3,546	$0	$0	$3,320
Suiza	$0	$0	$0	$1,480
Italia	$0	$881	$0	$1,130
Canadá	$0	$51,184	$1,265	$1,051
China	$8,250	$0	$3,770	$976
República Dominicana	$3,966	$7,928	$1,685	$0
Holanda	$0	$800,512	$94,959	$0
Tailandia	$0	$1,477	$0	$0
Corea del Norte	$0	$0	$680	$0

Anexo 4. Importaciones

Año 2006			
Países de origen	**Cantidad (kg)**	**Monto (USD FOB)**	**Participación de mercado**
Alemania	$139,722	$469,081	28.2%
Francia	$108,309	$376,650	22.6%
España	$78,729	$206,420	12.4%
Estados Unidos	$36,861	$182,147	10.9%
Chile (8º)	$3,005	$42,058	2.5%
Subtotal	$366,626	$1,276,356	76.6%
Total importado	$426,769	$1,665,632	100%
Año 2005			
Países de origen	**Cantidad (kg)**	**Monto (USD FOB)**	**Participación de mercado**
Estados Unidos	$120,861	$325,633	17.3%
Francia	$80,967	$248,302	13.2%
Alemania	$46,762	$237,971	12.6%
China	$50,746	$234,232	12.4%
Chile (10º)	$4,214	$56,996	3.0%
Subtotal	$303,550	$1,103,134	58.4%
Total	$567,530	$1,887,668	100%
Año 2004			
Países de origen	**Cantidad (kg)**	**Monto (USD FOB)**	**Participación de mercado**
Estados Unidos	$148,454	$533,952	23.0%
Vietnam	$84,000	$430,165	18.5%
Francia	$62,948	$204,972	8.8%
Uruguay	$399,000	$198,070	8.5%
Chile	$5,125	$68,022	2.9%
Subtotal	$699,527	$1,435,181	61.8%
Total	$851,145	$2,321,864	100%

Fuente. Ministerio de Desarrollo Industria y Comercio – Sistema Aliceweb[11]

[11] PROCHILE. Consulta: 20 de enero, 2010. Disponible en: www.prochile.cl/documentos/pdf/s_paulo_rosa_mosqueta_2007.pdf

Anexo 5. Precio de referencia canal *retail* brasileño

	Producto	Marca	Cantidad (ml)	Precio (R$)*
1	Aceite de rosa mosqueta	Native	10	12
2	Aceite de rosa mosqueta	Native	30	32
3	Aceite de rosa mosqueta para masaje	Herbarium	9	20.24
4	Aceite de rosa mosqueta	Herbarium	15	18.44
5	Aceite de rosa mosqueta	Buona Vita	10	20.4
	Producto	**Marca**	**Cantidad**	**R$**
A	Crema de rosa mosqueta	Native	50 g	9.9
B	Loción hidratante de rosa mosqueta	Native	150 ml	9.9
C	Loción cremosa de rosa mosqueta	Suavity	500 g	2.01

* Cifras expresadas en reales brasileños.

Anexo 6. Competencia de Coesam





5
El reto operacional de Cinépolis Perisur[1]

–Caso seleccionado por el comité editorial de ALAC 2013–

"Llevo casi 20 minutos en la fila para comprar unas palomitas para mi novia y para mí y aún quedan cinco clientes antes que nosotros. Además, la función está por comenzar en un par de minutos", gritó Omar, un joven de 26 años, a uno de los cinepolitos[2] en los puntos de venta en Dulcería. "¿Por qué no ponen más gente en las cajas para que nos atiendan rápido? Exijo hablar con el gerente general de este cine".

A inicios del 2013, Efraín Garrido era el gerente general del conjunto Cinépolis Perisur, ubicado en la Ciudad de México. Tras escuchar la queja del cliente, se reunió con todos los subgerentes del cine. Aunque sabían que el conjunto de Perisur era el segundo mejor en Latinoamérica en número de asistentes semanales y el segundo en ingresos de los Cinépolis en México, con 16 salas tradicionales y cuatro VIP (*Very Important People,* por sus siglas en inglés), estaban analizando sus procesos y manejo en las operaciones de las distintas áreas pues en el *ranking* nacional ocupó la posición 54 de las 235 salas de Cinépolis en México en el cuarto trimestre del 2012. "Debemos asegurar nuestros procesos en el cine, tener un control en cada una de las áreas, pero lo más importante, jóvenes, es que cuidemos dos aspectos: servicio al cliente y mejorar nuestros indicadores financieros", dijo Efraín en la reunión. "¿Podremos hacer algo distinto para subir en el *ranking*?" Efraín les había dado un plazo de dos semanas para iniciar acciones, pues quería terminar el año 2013 en los primeros 10 lugares.

[1] Este caso fue escrito por la profesora Martha Elena Moreno Barbosa en colaboración con Edgar Montalvo Escamilla del Centro Internacional de Casos del Tecnológico de Monterrey, con el propósito de servir como material de discusión en aula y no pretende ilustrar buenas o malas prácticas administrativas. Algunos datos de este documento han sido modificados a petición de las personas o departamentos involucrados.

[2] Cinepolito: Persona que labora en la empresa Cinépolis con funciones operativas.

Historia general de Cinépolis

Antecedentes

El Lic. Enrique Ramírez abrió un primer cine en 1943, cuando se creó Cine Morelos en la ciudad de Morelia, Michoacán, pero fue hasta 1971 que el Lic. Enrique Ramírez Miguel fundó Organización Ramírez, iniciando operaciones del primer cine en la Ciudad de México con el nombre de La Raza.

Un año después, dentro de Organización Ramírez surgieron los Cinemas Gemelos® (ver **Figura 1**) y para 1973 comenzó la expansión con el concepto de Multicinemas® (ver **Figura 2**). Dichos cines se caracterizaban por tener de dos a cinco salas.

En 1994 nació la marca Cinépolis®, creada por los hijos de Enrique Ramírez Miguel (ver **Figura 3**) con las primeras salas tipo multiplex en la ciudad de Tijuana, Baja California. Este tipo de cines se refería a tener un mínimo de ocho salas y un máximo de 20, con el fin de lograr eficiencia en la utilización de las instalaciones y cuidando elementos cualitativos (estacionamiento, tamaño de las pantallas, disposición escalonada de las butacas y reclinables, distancia entre butacas, vestíbulos espaciosos, aire acondicionado, calidad del sonido, dulcería, servicio de cafetería y comida rápida). Para el año 2003, Cinépolis contaba con el complejo de salas más grande de América Latina localizado en el centro comercial Galerías Guadalajara (en Zapopan, Jalisco) con 21 salas; otros complejos de grandes dimensiones eran los de Perisur (en México, D.F.), Galerías Monterrey (en Monterrey, Nuevo León), Angelópolis (en Puebla, Puebla) y Galerías Laguna (en Torreón, Coahuila).

En 1999 se creó el concepto de Cinépolis VIP® caracterizadas por un estilo de máxima comodidad y la calidad de un servicio *premium* capaz de complacer a sus asistentes con servicios complementarios de bar personalizado, sala de espera con sillones cómodos y servicio de mesero dentro de la sala de cine.



Figura 1. Cinemas Gemelos®



Figura 2. Multicinemas®



Figura 3. Cinépolis®

Fuente. Información proporcionada por Cinépolis Perisur (2013)

Para el año 2008, Cinépolis creó la marca Xtreme Cinemas® como resultado de la compra de la empresa Xtreme Cinemas S.A. de R.L. y sus subsidiarias regionales de México. Este concepto era considerado como el relanzamiento de las marcas Multicinemas y Cinemas Gemelos. Su principal enfoque era el segmento de mercado C (clase media) o D+ (clase media baja).

En 2010 se dio vida a un concepto de bajo costo denominado MiCine® con salas más pequeñas, pero misma calidad de audio y video. Sus complejos eran pequeños, de cinco salas normalmente.

En 2011 inició Cinépolis® Luxury Cinemas® en San Diego, California, en Estados Unidos. Este formato iba dirigido a tener servicios de lujo, como asientos de piel reclinables, servicio de comidas y bebidas gourmet, entre otros.

Según la empresa Cinépolis®, en el año 2013 era líder en la industria cinematográfica en Latinoamérica y la cuarta a nivel mundial. Al 31 de enero de ese año operaba tres mil 104 salas en 344 conjuntos con una capacidad instalada de 570 mil 163 butacas, con dos mil 45 salas digitales, ocho IMAX, 53 MacroXE y 16 4DX.

Según sus dueños, Cinépolis se caracterizaba por una constante innovación y reconocido servicio estelar, con presencia en 84 ciudades de la República Mexicana, ocho en Centroamérica, 22 en Sudamérica, nueve en Asia y tres en Estados Unidos (ver **Figura 4**). Además, según información proporcionada por el Corporativo, hasta el año 2012 había sido el exhibidor más grande del mundo fuera de Estados Unidos.

Además, introdujo conceptos como Cinépolis IMAX®, Cinépolis® 3D, salas Macro XE y 4DX y Cinema Park como submarca, la cual sólo se encontraba en Cinépolis Perisur.

Con el fin de estar más cerca de su público, en 1997 se lanzó Cinépolis *Online* que daba la oportunidad al cliente de consultar la cartelera, consultar promociones y comprar en línea entradas. También surgió Cineticket®, compra de boletos vía telefónica y por internet y, Sala de Arte®, promotor del cine de arte.



Fuente. Información proporcionada por Cinépolis Perisur (2013)

Figura 4. Mapa de Cinépolis en el mundo

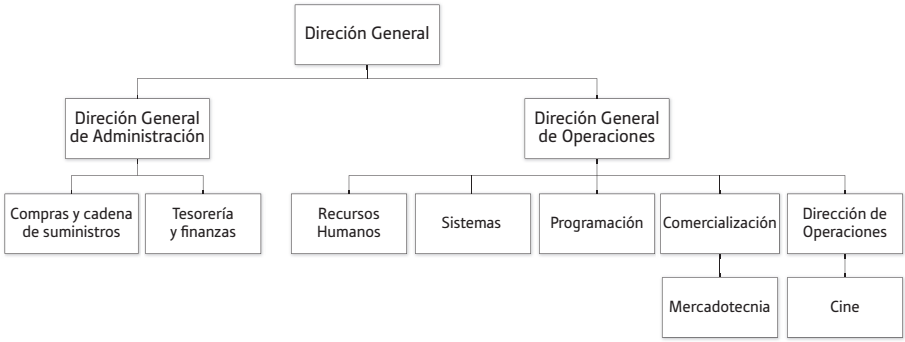
Cinépolis había sido pionero en conceptos como Cinecafé®, Dulcípolis®, *Coffee Tree*®, Spyral, entre otros, así como en actividades de responsabilidad social con programas como "Del amor nace la vista" y "Vamos todos a Cinépolis®", emprendidos a través de la Fundación Cinépolis® (Cinépolis, 2013).

Organigrama corporativo

Con el fin de administrar todos los cines de México y diferentes partes del mundo, Cinépolis tenía actividades centralizadas ubicadas en el Corporativo. Éste se estableció en la ciudad de Morelia, Michoacán, pues de allí eran originarios los fundadores.

Dado el crecimiento de la empresa, la organización pasó por varias reestructuras y distintas generaciones en la administración. En el año 2013, con el fin de generar valor agregado en la administración de recursos hu-

manos y simplificar la comunicación y funciones con los distintos cines, ésta era la estructura de la empresa:



Fuente: Información proporcionada por el Corporativo Cinépolis, 2013.

Figura 5. Organigrama general del Corporativo Cinépolis (2013)

Dentro de la Dirección de Operaciones México estaban los gerentes regionales, quienes administraban de 11 a 17 complejos.

Funciones del Corporativo y de los cines

El crecimiento de Cinépolis implicó decidir cómo organizar las diferentes áreas y gestionar las funciones de una manera óptima con el fin de comunicar las metas y tener una administración eficiente de los distintos recursos.

Para centralizar y descentralizar procesos, se procuró tener manuales operativos con el fin de estandarizar las actividades. Sin embargo, en el Corporativo se tomaban las decisiones catalogadas como el *core businees* de Cinépolis, tales como programación, actualizaciones en equipos y programación de mantenimiento preventivo. En la **Tabla 1** pueden observarse algunas de las actividades más recurrentes que el Corporativo enviaba a los conjuntos.

Esto, según palabras del Lic. Diego Díaz, gerente de Operaciones Internacionales de Cinépolis, permitió tener control en los cines, lograr mejores acuerdos con los proveedores y desarrollar a su personal, tanto operativo como administrativo.

Tabla 1. Actividades administradas en Corporativo y operadas en el conjunto de Cinépolis

Proyección	
Programación SSL	El supervisor realiza la revisión de pauta de cineminutos.
Orden de tráilers	El supervisor edita las películas con el orden de tráilers asignado.
Bitácora de KDMS	Los días martes el supervisor deberá enviar la bitácora con las películas que lo requieran.
Bitácora de focos	Los días jueves el supervisor deberá enviar los horómetros de los focos de proyección.
Dulcería	
Actualización de plasmas	El supervisor realiza la actualización correspondiente a la semana.
Ajustes de precios	El gerente verifica que estén correctos los precios en punto de venta plasmas.
Toma de inventario	El subgerente realiza la toma de inventario con la fecha asignada.
Conciliación	El subgerente realiza la conciliación con la fecha asignada.
Capacitación CEEC	El supervisor realiza los procesos del CEEC.
Salas	
Cronograma de medios alternos	El supervisor verifica se cuente con todo el material que está pautado en el cronograma.
Capacitación CEEC	El supervisor realiza los procesos del CEEC.
Taquilla	
Actualización de plasmas	El supervisor realiza la actualización correspondiente a la semana.
Ajustes de precios	El gerente verifica que estén correctos los precios en punto de venta plasmas.
Capacitación CEEC	El supervisor realiza los procesos del CEEC.
Gerencia	
Programación de películas	El gerente realiza la programación asignada por sala cumpliendo 30-30 y horario rush.
Evento Vamos a Cinépolis	El gerente busca fundaciones, escuelas para realizar eventos.
Matinés precio especial	El gerente designa personal para la logística de entrega de publicidad a escuelas.
Limpieza de alfombras	El subgerente verifica que la limpieza sea la correcta.
Pago de licencias	El área de gestión y cumplimiento solicita el pago de licencias en eventos ocasionales.
Trámite de licencias	El área de gestión y cumplimiento solicita el trámite de permisos y licencias.

Continúa...

Recursos Humanos	
Actualización de ESP	El encargado de RH descarga y actualiza la versión de ESP más reciente.
Cursos de Ética y Valores, Expertos en el servicio	El supervisor programa la capacitación de dichos cursos.
Mantenimiento	
Mantenimiento preventivo a máquinas de hielo	El encargado de mantenimiento vacía las máquinas para que se realice el proceso.
Mantenimiento preventivo a aire acondicionado	El encargado de mantenimiento valida que se realice al aire acondicionado.

Fuente. Información proporcionada por el Corporativo Cinépolis, 2013.

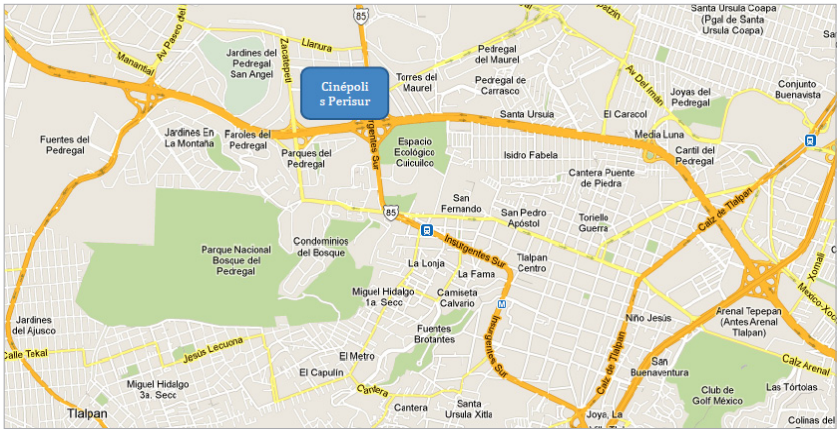
Cinépolis Perisur

Con el crecimiento de Cinépolis en toda la República Mexicana, incluyendo la Ciudad de México, los directivos de la empresa analizaron la posibilidad de entrar a una de las plazas comerciales más importantes: Perisur. Diego Díaz mencionó con respecto a dicho centro comercial lo siguiente:

> Pese a que este centro comercial se creó en 1980 en el sur de la Ciudad de México, no fue sino hasta el año 2001 que Cinépolis abrió sus puertas. Junto con el Centro Santa Fe y Plaza Satélite, el Centro Comercial Perisur se ha mantenido como uno de los tres más grandes y exclusivos, dada su ubicación y el poder adquisitivo de las zonas habitacionales circundantes. No fue fácil ingresar.
>
> Debido a su ubicación, las vías de acceso son variadas pues se encuentra cerca del Anillo Periférico y de Insurgentes Sur, que son de las arterias más importantes en la ciudad. Esto permite que no se complique la asistencia a este cine. Algo que también nos apoya es la cercanía con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pues concentra una cantidad considerable de estudiantes y potenciales clientes para nosotros. Además, el comienzo implicó una serie de negociaciones con Perisur, sobre todo porque en la construcción de la plaza no se contempló la presencia de un cine. Esto ocasionó que las salas del cine se distribuyeran en dos alas y generara la planeación de dos *lobbies*.

Este cine se posicionó en el gusto de los habitantes de la Ciudad de México y de inmediato se colocó en el número uno de afluencia entre los cines

que existían en ese tiempo. Después que comenzó operaciones Cine Universidad (a menos de 10 kilómetros del conjunto Perisur), éste pasó a ser número uno en asistentes (ver **Figura 6**).



Fuente. Google Maps (2013).

Figura 6. Ubicación de Cinépolis Perisur

En el año 2010 llegó como gerente general del complejo Perisur, Efraín Garrido, quien provenía de la Escuela de Gerentes del Corporativo Cinépolis. Efraín había sido gerente general del cine en Durango y en Galerías Monterrey.

El inicio de Efraín Garrido en Perisur

Efraín Garrido, gerente de Cinépolis Perisur, sabía que la mayoría de los supervisores y subgerentes tenía más de cinco años laborando en ese conjunto y esto podía permitirle una ventaja en la comunicación y colaboración para lograr las metas. Sin embargo, también sabía que no era lo mismo operar un cine con poco público a uno como Perisur, con más de 31 mil asistentes promedio a la semana, que generaban más de tres millones cien mil pesos semanales. Pese a que en Perisur había salas VIP, Efraín sólo fue contratado para responsabilizarse del área tradicional.

"Cuando me hablaron del Corporativo para decirme si aceptaba ser el gerente en Perisur, de inmediato dije que sí aunque por dentro sabía que tenía un gran reto por delante, pues era uno de los más importantes de todo México", mencionaba Efraín.

El gerente observó que el cine contaba con la mayoría de las marcas: Cinépolis VIP®, Cinépolis IMAX®, Cinema Park®, siendo el último exclusivo de este conjunto. Este cine tenía una aceptación en diferentes públicos pues cuando se trataba de *premier* o eventos especiales, Cinépolis Perisur era un punto atractivo para la realización de estos.

El conjunto contaba con dos *lobbies* principales en lugar de uno. Los puntos de venta en taquillas, dulcería y el concepto de *Coffee Tree* también estaban distribuidos en dos espacios. Efraín recordaba:

> Desde que llegué a Perisur sabía que no podía quedarme en mi oficina dada la movilidad que existe en este conjunto. Mis responsabilidades como gerente general del complejo debían ser muy cuidadas en piso, tener un control de todas las áreas con el fin de que el asistente al cine viviera una experiencia agradable y regresara al conjunto. La forma en que el personal se organizaba era similar a los anteriores donde he estado, sólo que por el número de asistentes y la existencia de dos *lobbies*, algunas de las áreas tenían más personal y, eso sí, jamás tengo un minuto para descansar en mis horas laborales pues siempre existen imprevistos en las distintas áreas, que debemos resolver de inmediato.

Con el fin de seguir los lineamientos, Efraín no realizó ajustes en su personal ni en la manera de organizarse. Y, una de sus primeras actividades al llegar fue conocer cómo se estructuraba el conjunto y saber más de su personal (ver **Figura 7**).

Organigrama del cine

La mayoría de los subgerentes, a excepción de Ana Lilia López, subgerente de Valores, desempeñaron un perfil operativo (cinepolitos), muchos de ellos en el área de Dulcería. Luego, comenzaron a posicionarse como supervisores y después subgerentes. La rotación interna que existía entre el personal de confianza era un factor que se vivía en este complejo. "Era común escuchar que el supervisor de Almacén había comenzado como cinepolito, des-

pués como supervisor de Dulcería para después estar en Almacén, por sólo mencionar un ejemplo", decía uno de los empleados a Efraín.

Con un aproximado de 250 colaboradores (entre generales y administrativos) y seis áreas, la forma de organizar este complejo se muestra en la siguiente figura:

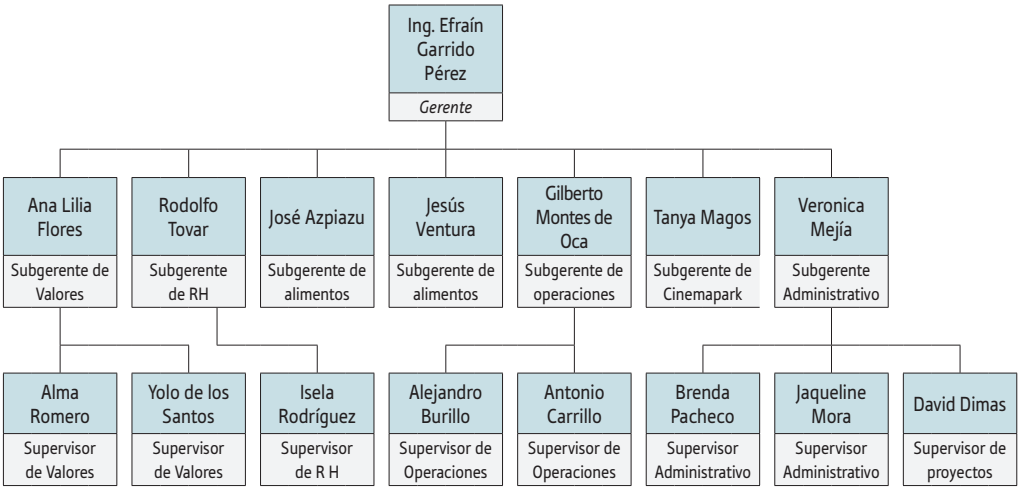


Figura 7. Organigrama de complejo Cinépolis Perisur

Inicios del año 2013

A tres años de haber tomado el cargo de gerente en Cinépolis Perisur, Efraín decidió realizar un análisis de los indicadores de rentabilidad que él consideraba más representativos, pues sabía que la asistencia al cine era buena, pero debía generar un aumento en el consumo por asistente, el cual medía el promedio de compra, sin descuidar que los gastos totales no se elevaran. Un resumen de los indicadores de rentabilidad del conjunto se presenta en la **Tabla 2**.

Tabla 2. Razones de rentabilidad de Cinépolis Perisur (año 2010-2012)

Concepto	2010	2011	2012
Ingresos totales	$157,169,141.20	$158,120,592.95	$171,468,593.45
Total gasto operativo	$8,725,407.90	$8,681,087.00	$8,608,564.69
Total gasto conjuntos	$47,668,905.90	$47,388,467.75	$50,865,179.94
% Utilidad bruta	65.43%	66.06%	64.97%
% Utilidad operativa	35.10%	36.09%	35.30%
% UAIIDA*	29.75%	33.71%	32.89%
Número de asistentes	1,583,903	1,530,745	1,663,026
Consumo por asistente neto	$32.31	$34.81	$36.93

* Utilidad Antes de Intereses, Impuestos, Depreciación y Amortización.

Fuente. Elaboración propia con datos proporcionados por el Corporativo Cinépolis.

Aunque Cinépolis Perisur era el segundo mejor de América Latina, según reportes que le enviaban de Corporativo, Efraín estaba preocupado y analizando la situación del cine. En el último trimestre del año 2012 se colocaron en la posición siete, en el *ranking* global se ubicaron en el lugar 54 de los 235 complejos según el *ranking* interno de Cinépolis para el año 2012, donde sólo se contemplan los cines tradicionales y VIP de México. Efraín solicitó hablar con cada uno de los subgerentes para que le comentaran sus actividades, principales procesos y escuchar su opinión al respecto para saber si en el 2013 podían realizar actividades distintas con el fin de mejorar dicha situación, cuidando que las ideas tuvieran impacto en la satisfacción del cliente, en un servicio de calidad y respetando el control presupuestal del Corporativo.

Con la primera persona que habló fue con Ana Lilia López, subgerente de Valores.

Subgerencia de Valores

Ana Lilia comenzó hacía 10 años como auxiliar del área de Valores (ver **Figura 8**) y dos años después le ofrecieron la subgerencia. Ella explicó a Efraín que "el subgerente de Valores no está en todos los cines. En los más nuevos sólo existe el auxiliar de Valores y un ayudante. Esto es por los ingresos que presenta el cine".

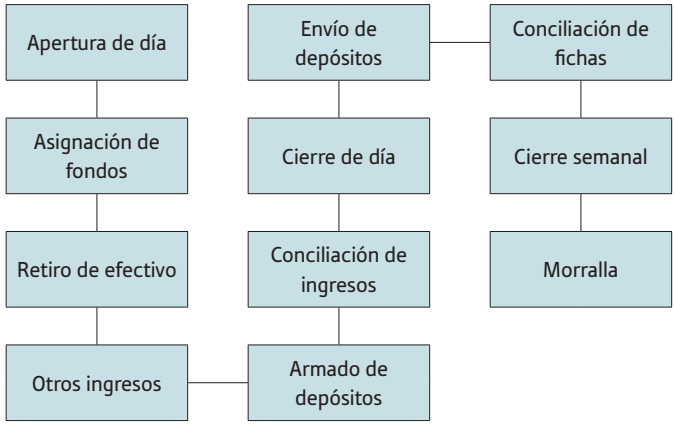
Además, como a Efraín le interesaba mejorar procesos y acciones en piso, Ana Lilia le explicó lo que era un día normal de trabajo en su área:

> Al llegar al cine, reviso la caja chica y las monedas. Después comienzo a fondear a cada uno de los puntos de venta en el área de Dulcería (12 puntos de venta) y de Taquillas (20 puntos). Esto debe quedar a más tardar a las 11 de la mañana. Durante la operación del cine, realizo retiros que se van basando en lo reportado en sistema. Hay un límite de retiro de ocho mil pesos, y no se pueden hacer depósitos de más de 80 mil pesos en el equipo receptor. En cada retiro realizado, el cajero firma y también el Responsable de Operación de Dulcería (ROD). Después se hace una bitácora y se captura en el sistema. Eso no debe durar más de tres minutos.
>
> Además de esto, soy la responsable de realizar las facturas a los clientes, pero la base principal de mi área es el retiro de efectivo de los puntos de venta y el proporcionar monedas para que puedan dar cambio al cliente y el servicio sea más ágil.
>
> Al momento del cierre, se hacen cortes de todos los puntos de venta y realizo el cierre del día contra el reporte. El ROD se encarga de hacer el conteo entre lo que se vendió y el conteo físico. Ese conteo se lleva de manera constante, es decir día a día. Cuando hay personal nuevo, por lo general suele haber faltantes.
>
> Las principales complicaciones que se tienen es hacer entender a los cinepolitos que si hay faltante, ellos deberán pagarlo. Y a mí, como subgerente de Valores, me afecta, ya que el cinepolito no lo paga de manera inmediata, sino que se le hace un vale para un descuento en nómina y ese dinero me lo depositan en un mes. Por lo general, los vales a la quincena pueden llegar a ser de ocho mil pesos. En caja chica, cuando ya no se tiene nada de efectivo y sólo vales, le solicito al auxiliar de cuenta morralla[3] de los 350 mil que tiene para poder hacer pagos.

A Efraín le llamó la atención la manera en que Ana Lilia le dijo lo del dinero faltante, pues si tenía a los ROD, a los subgerentes de Dulcería y Alimentos, ¿cómo era posible que se llegara a presentar faltante? Él sabía que no era la cantidad lo que pudiera alarmar, sino que se considerara parte de una dinámica recurrente en los puntos de venta.

[3] Morralla, expresión coloquial usada en México para referirse al dinero en monedas.

Efraín le comentó a Ana Lilia que en un día quería conocer sus ideas y opinión de cómo mejorar el cine, no sólo desde las responsabilidades de su cargo, sino tomando en cuenta todos los procesos.



Fuente. Información proporcionada por el Corporativo Cinépolis, 2013.

Figura 8. Diagrama de operaciones de la subgerencia de Valores

Él observaba de manera gráfica el proceso que Ana le había explicado, con el fin de determinar áreas de mejora, pero aunque conocía de manera general los procesos de Valores, no podía determinar si la movilidad del cine era tal que requiriera una auxiliar, pues no en todos los conjuntos se contaba con subgerente y auxiliar. Estaba pensando en eso cuando justo llegó a su oficina Rodolfo Tovar, el subgerente de Recursos Humanos.

Subgerencia de Recursos Humanos

Rodolfo Tovar era el subgerente de Recursos Humanos en el conjunto Perisur. Él había observado en los últimos dos años que esta área había cobrado mayor importancia pues le explicó a Efraín que:

> Antes no se nos involucraba directamente en las metas del cine, y desde hace un par de años nosotros también somos partícipes de que la operación del complejo se mejore. Por ejemplo, es importante que cuidemos el gasto en nómina, pues muchas veces con el fin de atender mejor a los

> asistentes al cine queremos contratar más personal operativo, pero eso significa que nuestra nómina sería elevada.

Efraín recordó lo sucedido con el cliente que estaba haciendo fila en Dulcería en donde de una manera sencilla y sin entender la operación del negocio sólo exigía que se contratara más personal para atender más rápido a los clientes.

> Ojalá esto fuera tan fácil, ¿verdad Rodolfo? Pero lo importante es que seamos más eficientes con nuestro personal disponible. Mira Rodolfo, como bien sabes nos solicitaron en las reuniones de gerentes generales de los distintos cines que nuestra nómina no aumentara y debemos tomar acciones para poder contratar a personal con actitud de servicio y confiable para desempeñar lo mejor posible sus responsabilidades.

Rodolfo le comentó a Efraín que el gasto de nómina operativa por asistente había disminuido pues en el 2010 era de $8.51 mientras que en el 2012 habían cerrado ese indicador con $8.38. Sin embargo, también le expresó su preocupación ya que debido al *Tracking* de Satisfacción del cliente habían quedado mal posicionados en el *ranking* nacional. "¿Qué será más importante Efraín? ¿Respetar el gasto de nómina por asistente o contratar más personal para mejorar el servicio al cliente y no tener quejas como la sucedida hace poco?".

A Efraín le hizo reflexionar esta situación, pues él consideraba que el *Tracking* de Satisfacción no sólo dependía del número de empleados, sino que podía mejorarse por otros lineamientos y acciones. Rodolfo debía lograr una rotación anual menor al 83.62% (este dato corresponde a la rotación total del cine, durante 2012). "Si bien es cierto que nuestros cinepolitos dejan la empresa, no es porque están inconformes, sino porque muchos de los que se desempeñan en un rol operativo son estudiantes de preparatoria o licenciatura, por lo que al concluir sus estudios buscan un trabajo relacionado con sus estudios. La rotación en la parte administrativa es de una o dos personas por año".

"Por eso Rodolfo", expresó Efraín, "no sé si el perfil del cinepolito sea el más adecuado. La energía de los jóvenes es necesaria para este trabajo, pero también debemos buscar gente que crea en nuestra cultura organiza-

cional: trabajar con pasión, compromiso, ser Palomita (creativo), actitud de servicio e integridad". Rodolfo respondió:

> Con el tiempo he adquirido herramientas para esta labor de mis antecesores, pues de algunos subgerentes aprendí cuestiones técnicas y de otros el trato con el personal. No es lo mismo lo que se espera de un perfil operativo al personal administrativo. Varias actividades las he desarrollado día a día, como el manejo de entrevistas en selección de personal. Si bien la empresa nos ha proporcionado cursos sobre realización de entrevistas, varias de las técnicas las aprendí a prueba y error. Justo en este momento estoy tratando de reclutar y seleccionar los mejores integrantes para este perfil.

Para Rodolfo, la experiencia había sido un factor clave y después de estar seis años en esa área había mejorado su manera de administrar sus actividades. Él planeaba sus funciones de la semana en este sentido:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves/Viernes	Sábado/ Domingo
Asignación de roles personal operativo.	Día de descanso laboral.	Realización de finiquitos. Revisión de renuncias. Entrevistas de salida. Reuniones con los auxiliares y otros subgerentes.	Archivo de otros ingresos (ventas empresariales). Registro de productividad de los empleados.	Operación y actividad de supervisión en las diferentes áreas del complejo.

Fuente. Elaboración propia con información proporcionada por subgerencia de RH (C. Perisur, 2013).

Figura 9. Actividades semanales de subgerencia de Recursos Humanos

Rodolfo mencionó que la contratación de personal no era una actividad de Recursos Humanos hasta hacía un par de años. Antes, cada subgerente era responsable de la contratación de sus vacantes.

> Con la operación tan compleja que se presenta en Perisur, por sus características en cómo se encuentran localizados los *lobbies*, los otros conjuntos

> ven a nuestro personal como confiable en sus funciones. Yo no pudiera decir que somos un semillero de talento, pero sí puedo estar de acuerdo con que muchos de nuestros subgerentes pudieran ser gerentes de un conjunto. Varios de los gerentes actuales de los complejos comenzaron como cinepolitos en este cine.

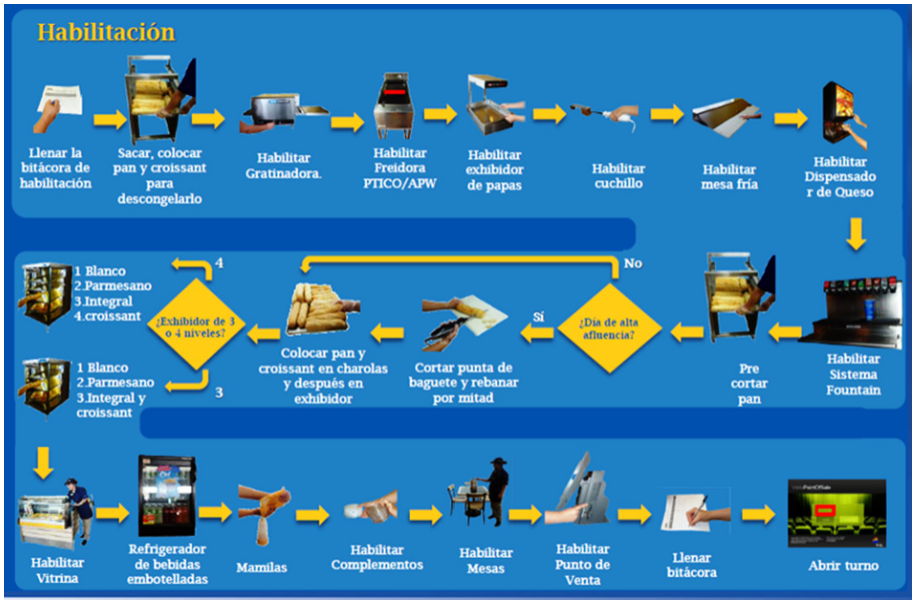
Efraín se quedó pensando sobre si podía hacerse algo distinto en esta área. Dentro de Recursos Humanos había dos auxiliares más que apoyaban en el cumplimiento de las funciones de Rodolfo. Se quedó pensativo con lo escuchado y continuó con las entrevistas. El siguiente fue uno de los subgerentes de Dulcería y Alimentos, Jesús Ventura.

Subgerencia de Dulcería y Alimentos

Jesús comenzó en el año 2008 a trabajar en el conjunto de Perisur y lo hizo como empleado general (cinepolito) en punto de venta en el área de Dulcería. Cuando ingresó le brindaron una capacitación que consistía en un recorrido por todas las áreas, para finalizar en la de Proyección y después recibió capacitación teórica a través de un video del área específica de Dulcería donde les enseñaron los procesos para hacer palomitas y bebidas ICE, servir refrescos y demás. Después realizó una práctica con la cual aprendió la técnica de venta; primero observó al cinepolito que ya tenía experiencia y después lo hizo él. Jesús mencionaba:

> En el 2013 ya es distinto. Antes cada uno de los supervisores reclutaba a su propio personal. Y no sólo reclutaba, sino también lo capacitaba. Ahora Recursos Humanos es responsable del nuevo personal pero también se encarga de aplicar las pruebas psicométricas para definir si un cinepolito cuenta con las habilidades, actitudes y conocimientos para promoverlo como supervisor o subgerente.
>
> El reto principal que he tenido como subgerente es el manejo de los dos *lobbies* pues no puedo estar supervisando los 12 puntos de venta del área de Dulcería al mismo tiempo, ya que hay seis puntos de venta en el *lobby* 1 y seis más en el *lobby* 2. La distancia entre los dos *lobbies* es de 300 metros y en cada uno está el área de *Coffee Tree*, que concentra Baguis y Cafetería así como Dulcería, la cual absorbió lo que era Dulcípolis.

Jesús mostró un proceso del negocio de Baguis, a manera de expresar el cuidado que debe tenerse en cada punto de venta y lo que debe supervisar como subgerente.



Fuente. Información proporcionada por Corporativo Cinépolis, 2013.

Figura 10. Guía rápida de Baguis. Revisión 1.

Las principales actividades realizadas por Jesús eran capacitar al personal nuevo, estar al pendiente de las actualizaciones en procesos y elaboración de productos, y trasmitirlas a los supervisores y encargados de almacén, así como reducir el tiempo de espera en fila para comprar en las áreas donde era el responsable.

El Corporativo valuaba su trabajo con base en cinco aspectos:

- Consumo por Asistente (CxA)
- Asistentes semanales/mensuales

- *Tracking* de Satisfacción
- *Mystery Shopper*
- Auditorías Operativas

En la evaluación que se les presentó en diciembre del 2012 quedaron en el lugar 54 de 235 y en la Región 13 –a la que pertenecía este conjunto– se ubicó en el quinto lugar de 12.

Jesús sabía que el aspecto que los ubicó tan bajo fue el *Tracking* de Satisfacción. Éste era responsable de medir el servicio que recibía el cliente que asistía al cine. Jesús reflexionaba:

> La verdad es que en ocasiones considero que de los cinco aspectos que nos evalúan, en mi área se encuentra una gran responsabilidad. Me he dado cuenta que a los asistentes no les gusta esperar en fila y aunque tenemos registros en donde hacen unos siete minutos en promedio en la fila, en la encuesta de satisfacción mencionan que tienen que esperar más de 20 minutos.
>
> Los aspectos que les miden dentro de Servicio en el área de Dulcería son: tiempo en fila, calidad de los productos, limpieza y amabilidad del cinepolito. En donde salimos mal evaluados es en tiempo en fila y amabilidad, mientras que la calidad del producto y la limpieza son nuestras mejores áreas.
>
> Dentro de mis actividades, lo que siempre debo cuidar que esté en orden son los siguientes aspectos:
>
> *Inventarios en almacén y subalmacén.*
>
> - Solicitar la cantidad adecuada para cada uno de los casi 500 productos.
> - Cuidar la recepción al momento en que llega el pedido.
>   - Lunes, recibir al proveedor de Pacific.
>   - Martes, atender a Coca-Cola.
>   - Jueves, Sabritas que surte Tostitos Nachos.
>   - Lunes, miércoles y viernes, al proveedor de Bimbo.

- Controlar el inventario de subalmacén en cada uno de los puntos de venta.
- Cuadrar los inventarios diariamente. Y conciliación semanal los días jueves.

Operación del negocio (puntos de venta).

- Habilitación de Dulcería y Coffee Tree (insumos suficientes, arranque de máquinas).
- Preparación del negocio.

Supervisión de los negocios.

- Quejas de los asistentes.
- Imprevistos en los puntos de venta.

Cumplimiento de las metas (indicadores).

Si estas actividades se cumplen de acuerdo a lo esperado, entonces Cinépolis Perisur mejorará la percepción de los clientes. Al ser una de las quejas más frecuentes el tiempo en fila, se han tomado acciones para reducir el tiempo como el que estén preparadas las charolas, que el supervisor esté al pendiente de tener insumos suficientes, o se toma una comanda manual previa al asistente mientras está en línea de espera, y cuidar que todos los puntos de venta estén abiertos.

Sin embargo, Efraín cuestionó a Jesús por qué a pesar de dichas acciones para reducir el tiempo en fila para comprar en Dulcería, continuaban las quejas.

Jesús respondió que eso se debía a la alta asistencia semanal al cine. "Atender 31 mil asistentes semanales siempre es un reto para nosotros Efraín. Además, el tipo de personas que asisten a Perisur tienen expectativas muy altas y desean que se les atienda rápido. Si usted se fija, en los cines mejor evaluados no se encuentran aquellos con mucha afluencia y esto se debe a que pueden tener un mejor servicio al cliente".

Efraín le dijo a Jesús que era relevante conocer su punto de vista, pues sabía que siempre buscaba acciones en sus procesos con el fin de mejorar el área de Dulcería y Alimentos, pero que no olvidara que además de la opinión del asistente, era relevante el buen control de la mercancía en almacén, la uniformidad de los alimentos en Baguis, la amabilidad de los cinepolitos

en los puntos de venta, entre otros aspectos. "Jesús, tú eres muy dinámico y tienes a tu cargo una parte del cine crucial para lograr ser los mejores en México. Piensa en ideas innovadoras para que nuestros asistentes vivan, realmente, la experiencia Cinépolis".

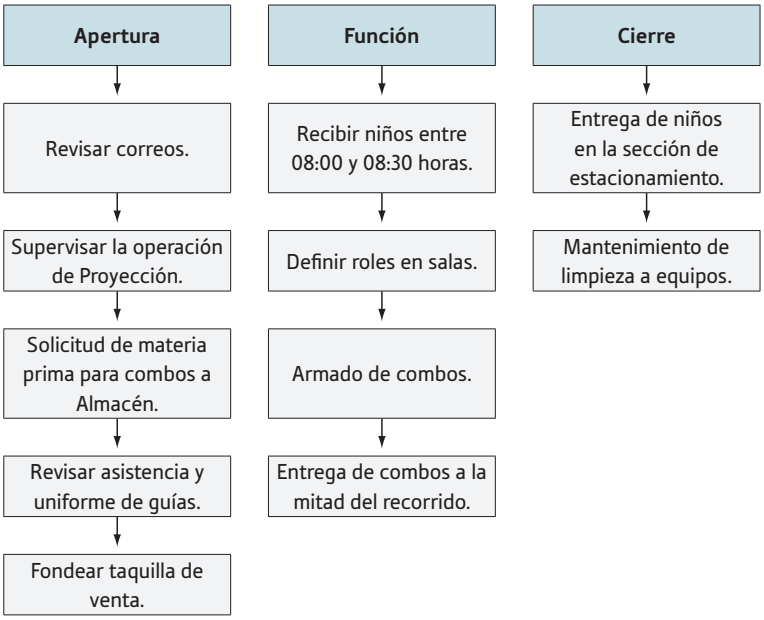
Jesús sabía que sus actividades tenían contacto directo con los asistentes al cine y debía ser claro y preciso al dar sus sugerencias al día siguiente.

Subgerencia de Cinema Park

Cinépolis Cinema Park se lanzó en 2006 bajo un concepto de seis salas temáticas: Sala 4D, Sala 3D, Sala Musical, Sala Inspiracional, Sala de la Imaginación y Sala Interactiva, en las que el espectador puede experimentar temas educativos basados en tecnología de vanguardia. Este fue el fruto de un convenio con Israel, en donde empresarios de ese país proporcionaban la tecnología y Cinépolis México era el responsable de las temáticas.

Para poder operar este concepto, seis salas de Cinépolis Perisur fueron adaptadas para funcionar como un parque temático educacional en el turno de la mañana. La función duraba cuatro horas y abarcaba la visita de las seis salas. En cada una de las salas, los visitantes aprendían, a través de diferentes tecnologías interactivas, distintos aspectos de un tema particular usando todos sus sentidos. Los temas cambiaban cada año con el fin de reactivar el interés de los asistentes (Cinépolis, 2013).

Tanya Magos, subgerente del área desde el año 2007, mencionó que una de las ventajas de este concepto era establecer contacto con los niños de diferentes escuelas, pero también utilizar las salas por la mañana (cuando el cine tradicional no tenía funciones). Debido a las características de los asistentes y la manera de operar de Cinépolis Cinema Park, Tanya lo percibía como un cine chiquito en su forma de operar. Las actividades a realizar eran las siguientes:



Fuente. Elaboración propia con información proporcionada por la subgerencia de Cinema Park (C. Perisur, 2013).

Figura 11. Proceso operativo de subgerente de Cinema Park

Tanya mencionaba:

> En este momento cuento con ocho guías, que son empleados generales pero con funciones específicas para esta área. Cuando veo que los niños asistentes para un día no son los suficientes para ocupar a toda mi gente de apoyo, planeo con ellos otras actividades como limpieza, mantenimiento a los equipos o apoyos al área de proyección. Aunque sólo se puede realizar el mantenimiento básico al equipo, pues la tecnología viene de Israel y dependemos de ellos si algún equipo se descompone o requiere el cambio de una pieza.

Agregó que el perfil solicitado a Recursos Humanos para sus guías era que debían estar estudiando la licenciatura, pues consideraba que si se quedaban más de un año y medio en el puesto, no era benéfico para las

actividades. “Para los guías se les vuelve una actividad monótona y puede que no muestren el interés deseado por los niños”, decía.

Dentro de las funciones de la subgerencia de esta área no se encontraba la búsqueda o comercialización para la asistencia. Esta actividad era realizada por un organismo externo. “La afluencia se ha mantenido en 100 asistentes por día, cuando la meta deseada por el Corporativo es de 300 al día”, puntualizaba.

Si bien Tanya conocía las metas y los indicadores con los cuales se medía el desempeño de los conjuntos, mencionó: “Mi área no tiene una relación directa para alcanzar esos logros; a mí no se me ha dado la responsabilidad de generar un aumento en ventas y consumo de los asistentes pues hay una agencia responsable de la comercialización”.

Tanya terminó comentando que Cinema Park tenía impacto en los niños y un aporte educativo, clave para la ideología de Cinépolis en apoyar este tipo de causas. Y, aunque posiblemente en ocasiones no se alcanzaban las metas esperadas, el Corporativo había apoyado a esta área por el impacto social que representaba.

Efraín veía en los registros de asistencia que Cinema Park tenía días con más de 300 asistentes, pero otros no había más de 20. Además, en temporada de vacaciones y en las primeras semanas del ciclo escolar, no se tenían los asistentes esperados pues la mayoría de los niños que acudían a este espacio del cine, era por convenios entre el área Comercializadora y las distintas escuelas. Otro punto de consideración era que la tecnología usada no era de punta y el mantenimiento era costoso en relación a las otras marcas, pues éste sólo se podía dar en Israel.

Mientras Efraín tomaba algunas notas de lo que le estaban diciendo, tocó a su oficina la subgerente de Administrativo, Verónica Mejía, pues también quería conversar con él y explicarle sus principales funciones.

Subgerente de Administrativo

Verónica era subgerente de esta área desde hacía nueve años. Ella le comentó a Efraín que para fines de su propia organización había dividido

sus actividades en dos áreas generales: (1) Operativas y (2) Administrativas. El detalle del aspecto operativo se encuentra en la siguiente figura:

Taquillas
• Asegurar la técnica de ventas. • Realizar la habilitación. • Verificar la operación. • Llevar a cabo la inhabilitación. • Capacitar de manera práctica a los vendedores. • Dar seguimiento al módulo de atención a clientes. • Canalizar quejas o sugerencias.
Publicidad
• Respetar protocolo de medios. • Verificar la exhibición del cronograma.
Proyección
• Exhibición de publicidad (Cineminutos). • Exhibición de tráilers y material fílmico. • Cuidar las macros (exhibición correcta). • Mantenimiento de equipos de proyección. • Capacitación práctica de los supervisores.

Fuente. Elaboración propia con información proporcionada por la subgerencia Administrativa (C. Perisur, 2013)

Figura 12. Actividades operativas de la Subgerencia Administrativa

Dentro de las actividades operativas trabajaban en Taquillas dos supervisores y 30 de rol operativo, mientras que en el área de Proyección contaba con un supervisor y nueve personas. En Publicidad sólo se tenía una persona de apoyo.

Verónica expresó que todos los procesos estaban establecidos y tenían un orden en cada una de las actividades operativas.

Programación de horarios	• Verificar la planeación enviada por Corporativo. • Establecer horarios de películas de acuerdo al cine.
Organización de eventos	• *Premiers*. • Renta de salas. • Vamos todos a Cinépolis.
Elaboración de reportes	• Concentración y reporte de ingresos. • Captura, seguimiento y recuperación de caja chica. • Mantenimiento del equipo de proyección. • Capacitación práctica de los supervisores. • Controlar y archivar cupones promocionales. • Cambios y reembolsos realizados a Taquilla.

Fuente. Elaboración propia con información proporcionada por la subgerencia Administrativa (C. Perisur, 2013)

Figura 13. Actividades administrativas de la Subgerencia Administrativa

Las actividades administrativas, mencionó Verónica, las había realizado en colaboración con el gerente del cine.

"Para la Programación, Corporativo manda una propuesta pero en el Cine se elaboran todos los horarios de manera detallada. El gerente regional solicita, dependiendo del comportamiento de mercado, ajustes a la programación", decía Verónica.

> Además, aunque Ana Lilia se encarga de Valores, a mi área le corresponde la captura, seguimiento y recuperación de los gastos correspondientes a caja chica, control de pases de cortesía del cine y el reembolso que se suscitan en Taquilla, de los cuales 10% son ocasionados por errores del cinepolito y 90% son imputables al cliente. Para poder llevar estos reembolsos se debe presentar una aclaración, se realiza una bitácora donde se especifique la causa y el importe. Si el reembolso es masivo por problemas de sala o de proyección, entonces el Corporativo solicita el reporte levantado al área correspondiente para arreglar el error.
>
> Sin embargo, aunque nosotros tratamos de realizar bien nuestras funciones, las expectativas de los clientes de Perisur son muy elevadas y exigentes comparadas con las de los asistentes a otros cines. Yo como responsable de quejas, trato de resolverle al cliente su problema o minimizarlo. Las

> quejas más frecuentes en este conjunto son: aire acondicionado, el tiempo en fila en Dulcería y últimamente también la amabilidad pues el cliente los percibe como robotizados ya que se cuenta con una técnica de venta la cual deben seguir paso a paso. Para esto, les he sugeridos a los chicos que le den su toque de calidad.
>
> Hay metas semanales difíciles de cumplir dado los dos *lobbies* presentes. Es como operar dos cines. Si se manejara un grupo donde sólo está un bloque de servicio sería más fácil de operar. Por ejemplo, la distribución del cine afecta a una meta solicitada por Corporativo que es la de porcentajes de ventas en Taquilla Automática pues tener cuatro islas de taquillas donde tienen vendedores (una en *lobby* uno, otra en *lobby* dos y dos bloques en la parte de abajo en la plaza comercial) complica que esta meta se cumpla.

Verónica comentó que la presencia de dos *lobbies* no sólo afecta a Taquillas, sino que también se debe cuidar la elaboración de horarios para saber los problemas ocasionados en filas en Dulcería, los problemas para que el operador arranque tres o cuatro proyecciones, actividades de limpieza en baños, butacas, dulcerías, por ejemplo. Esto se maneja con la Prevención de Horarios en dos aspectos: (1) cuidar la política 30/30, es decir, en un lapso de 30 minutos no se podía programar un arranque de función con más del 30% de la capacidad instalada del cine y; (2) respetar los horarios estelares.

Casi al finalizar, Efraín le preguntó a Verónica cuál era la razón de que Cine Universidad estuviera en primer lugar en asistencia. Ella respondió que una posibilidad era que en Universidad las salas manejaban una capacidad promedio de 450 personas mientras que la de Perisur, la más grande era de 317. Sin embargo, el diferenciador y ventaja presentada en Perisur era la oferta de horario, el número de salas y la variedad de distintas marcas.

Efraín comentó a Verónica que en el año 2013 quería terminar en una mejor posición, ya que como ella sabía se deberían de tomar acciones inmediatas y a corto plazo, cuidando los aspectos que más peso tuvieran en el *ranking* como el consumo por asistente y el tiempo de espera en fila. "No estoy seguro que el involucramiento de todos nosotros en piso para desahogar las filas en Dulcería nos resulte por mucho tiempo, Verónica. Debemos tomar acciones más de raíz para poder mejorar nuestro cine. Mañana te espero para que desde tu punto de vista puedas proponer acciones", señaló Efraín.

Subgerencia de Operaciones

Efraín había vivido un largo día para hablar con cada uno de los subgerentes. Por último conversaría con Gilberto Montes, subgerente de Operaciones. Esta Subgerencia abarcaba tres grandes áreas: Acceso a las salas, Mantenimiento y Seguridad.

Gilberto, según conocía Efraín, había ingresado a Cinépolis desde 1998. La primera vez que entró a trabajar estuvo dos años como cinepolito y se salió. Después volvió a entrar en el 2002, pero no en Perisur, sino en otro cine. Su primer trabajo fue en un rol operativo y a los seis meses estuvo como auxiliar del Almacén para después ser encargado de Valores.

Cuando lo llamaron en el año 2005 a Cinépolis Perisur, lo hizo bajo la responsabilidad de auxiliar de Dulcerías, después subgerente de Operaciones y subgerente de Dulcerías. Allí tuvo una experiencia internacional al irse a Colombia a la apertura de un cine en Bogotá. Al regresar a México, lo hizo como subgerente de Recursos Humanos, cargo en el que estuvo tres años y de allí retomó la subgerencia de Operaciones.

Cuando llegó Gilberto a la oficina de Efraín, éste último le hizo una pregunta directa: "Gilberto, me llama la atención tu movilidad en distintos cines y puestos dentro de nuestro conjunto. ¿Esto a qué se debe?".

Gilberto respondió:

> Los cambios son constantes y han sido porque yo los he buscado, ya que considero que las distintas áreas pueden dar más. Por ejemplo, cuando estuve en RH me enfoqué en hacer más humana esta área, por lo que creé un mural de fotografías del personal, cuadro de honor y di difusión a las promociones que tenemos en las distintas áreas. Pero también cuando estuve en Dulcería hice que los supervisores de la mañana y la tarde crearan equipo de pares donde las metas se midieran por pareja y no por turno. Con esto se logró que el Consumo por Asistente llegar a los 50 pesos. Siempre me gusta estar haciendo cambios e innovar procesos.

"Muy interesante lo que mencionas Gilberto", le dijo Efraín, "además, es importante estar buscando acciones para tener presencia con nuestros asistentes y procurar el servicio que nuestro cliente espera. Como bien sa-

bes, a Perisur se le conoce como 'la joya de la corona' porque fue el primer conjunto en tener salas VIP y cines tradicionales en un mismo lugar; además porque era el más grande en el momento de su apertura con 20 salas y esto creó una asistencia superior a todos los cines durante muchos años. Sin embargo, como bien sabes, esta afluencia nos ocasiona que la operación sea compleja por tener dos *lobbies*. ¿Tú qué opinas al respecto?", a lo que Gilberto dijo:

> En cines con un solo *lobby* puedes ubicarte en un punto estratégico donde puedes ver todo. En éste no es posible, ya que si te quedas en un *lobby* no ves lo que sucede en otro, eso es lo complicado de tener dos *lobbies*. Esto aunado a que la frecuencia de radio es distinta en el cine. Este cine es como si estuvieras manejando dos cines en uno.
>
> Además, se debe tener una planeación de horarios muy estricta en las tres áreas que manejo con el fin de tener todas las áreas limpias (salas, sanitarios, pasillos, entre otros), como el mantenimiento de los equipos, ya que en los fines de semana donde los proyectores no paran, es muy común que estos puedan sufrir algún daño. Y pues en Seguridad deben estar presentes cuando una función termina y comienza la otra.

Efraín estaba viendo los últimos resultados en la Encuesta de Satisfacción al Cliente y observó que la limpieza en pasillos, en baños y el mantenimiento de los inmuebles eran las áreas mejor evaluadas. Al tanto de la experiencia de Gilberto, le preguntó si desde su área había hecho alguna actividad para mejorar los otros indicadores.

Gilberto le comentó que sabiendo que uno de los indicadores más representativos para los cines era el CxA (Consumo por Asistente), él había implementado con sus chicos de accesos que no sólo se dedicaran a recibir a los asistentes a la sala, pues mientras unos realizaban esa función otros podían colocarse a la entrada de la sala con un carrito para vender productos de Dulcería. Aunque el pago sólo era en efectivo, esto ayudaba a dos aspectos: (1) a mejorar la productividad de los cinepolitos de acceso y (2) a las metas generales del cine de CxA donde cada uno desde su posición podía contribuir.

"Me parece bien Gilberto", le comentó Efraín, "y dado ese entusiasmo, tu reto es cada vez mayor para poder crear ideas que fortalezcan al cine. Te

comento que este año 2013 quiero que entre todos propongamos cambios para posicionarnos mejor en el *ranking* nacional. ¿Te parece si mañana nos vemos para conversar sobre qué ideas en concreto puedes aportar desde tu posición?".

Efraín estaba consciente de que debían buscar no sólo mejorar el servicio al cliente sino también la rentabilidad exigida por el Corporativo. Entre los indicadores estaban el de Utilidad Operativa (con un peso del 20%), el *Tracking* de Satisfacción, ingresos de Cineminutos[4] (donde no dependían de él, sino del Corporativo) y la nómina operativa. Por ahorro de nómina inicialmente no se abrieron dos taquillas en la planta baja de la plaza comercial, pero se les solicitó que lo hicieran, pues era parte del contrato.

Efraín tenía un reporte contable en donde había algunos puntos donde no se había cumplido la meta, como el Consumo por Asistente; además, la nómina se había elevado en relación al año 2009.

Al día siguiente Efraín se reunió con sus subgerentes. Estaba por finalizar febrero del 2013 y no quería que ocurriera lo del año pasado y menos, que se presentaran quejas de asistentes molestos por el tiempo de espera en fila. Por tanto, les dijo: "¿Qué podemos hacer para estar entre los primeros 10 de los conjuntos en México? Ahora debemos comenzar a estar en las primeras posiciones desde el primer trimestre para asegurar una permanencia en el *ranking*. ¿Acaso no somos 'la joya de la corona' para el Corporativo? ¿Qué propuestas pensaron para lograr este objetivo?".

[4] Ventas por publicidad en las pantallas de las salas de los cines.

Tabla 3. Concentrado de rentabilidad de Cinépolis Perisur. Periodo 2008-2012

Concepto/Año	2008	2009	2010	2011	2012
Proporción Dulcería vs Exhibición	63.63%	64.94%	59.02%	62.34%	67.06%
Proporción Alquileres vs Ingreso Exhibición	39.55%	43.42%	42.60%	41.12%	41.83%
Proporción Cto Vta Dulces yAlimentos (DyA) vs Ing DyA Bruto*	22.95%	26.02%	25.30%	24.41%	24.47%
Proporción Cto Vta DyA vs Ing DyA Neto**	22.95%	26.02%	25.66%	25.09%	25.51%
Consumo por Asistente Neto	$ 26.87	$ 30.71	$ 32.31	$ 34.81	$ 36.93
Precio promedio boleto	$ 42.22	$ 47.29	$ 54.74	$ 55.83	$ 55.07
Nómina por asistente	$ 7.10	$ 8.21	$ 8.51	$ 8.40	$ 8.38
Mantenimiento por asistente	$ 2.09	$ 1.69	$ 1.96	$ 2.18	$ 1.85
Gasto en conjuntos total por asistente	$ 27.05	$ 28.16	$ 30.10	$ 30.96	$ 30.59
Utilidad operativa por asistente	$ 31.27	$ 33.22	$ 34.83	$ 37.28	$ 36.40
UAIIDA*** por asistente	$ 29.05	$ 31.09	$ 29.52	$ 34.82	$ 33.91

*Proporción de Costo de Ventas de Dulces y Alimentos (Dulces y Alimentos) vs Ingresos Dulces y Alimentos Bruto.
** Proporción Costo de Ventas Dulces y Alimentos vs Ingresos Dulces y Alimentos Neto.
*** Utilidad Antes de Intereses, Impuestos, Depreciación y Amortización.
Fuente. Elaboración propia con información proporcionada por la subgerencia Administrativa (C. Perisur, 2013)

6
Nina Fênix e o Desafio das Mudanças[1]

–Caso seleccionado por el comité editorial de ALAC 2013

Em uma noite de setembro de 2001, na cidade de Salvador, estado da Bahia na região nordeste do Brasil, após um longo dia de atividades e emoções entre os cuidados com os filhos e o trabalho, Nina Fênix repensou sobre sua carreira em consultoria. Sentia-se profissionalmente solitária em sua cidade. O sonho de viver a carreira acadêmica ainda permanecia vivo. Acessou *sites* de Universidades Brasileiras que ofereciam o programa de Doutorado em Administração. Seus olhos brilharam mais fortemente. Sim. A instituição que mais atendeu seus anseios foi a Universidade de São Paulo. Buscou as informações acerca do processo seletivo. Decidira ir, mesmo com os pensamentos latentes: como será viver em uma nova cidade, sem os filhos, sem parentes e amigos, sem trabalho?

A história de Nina e do seu convívio familiar

Eram nove pessoas na mesma casa em Salvador, nos idos de 1955: pai, (Supervisor da Rede Ferroviária, viajava com frequência); mãe, (Enfermeira, além das jornadas diurnas, por vezes trabalhava em plantões noturnos em um hospital da rede privada) e os sete filhos. Nina estava, então, com dois anos de idade e localizava-se entre quatro irmãos mais velhos e dois mais novos.

A situação financeira da família sempre fora muito difícil. Entretanto, suas consequências pareciam maiores na primeira infância. Nina observava os

[1] Este caso fue escrito por Nildes Raimunda Pitombo Leite, de la Universidad Federal de Sao Paulo, y Víctor de la Paz Richarte Martínez, de la Escuela Superior de Publicidad y Mercadotecnia, con el propósito de servir como material de discusión en clases; no pretende ilustrar buenas o malas prácticas administrativas.

movimentos dos pais, as reações dos irmãos e dava início ao seu processo de introspecção.

> Lembro-me perfeitamente que, muitas vezes, acordei querendo colo. Não me era possível. Eram muitas as demandas, mas eu sentia que culminaria por descobrir o meu próprio jeito de sobreviver e ficar bem. Meu pai sempre me dizia que eu sabia o que queria e minha mãe afirmava que ninguém jamais me dobrava. Assim cresci, com a certeza que a própria vida me prepararia para o que eu tivesse que viver e enfrentar.

As primeiras escolas de Nina eram da rede pública. Em especial, a primeira, muito voltada para os valores humanos e o contato com a natureza. Os passeios ao Jardim Zoológico eram permeados de orientações acerca do trato com os animais, as plantas e o compartilhamento respeitoso com os colegas.

> Certa vez, de volta de um desses passeios, ao brincar na rua com os meus amigos e, por desrespeito de um deles com alguém, chamei-lhes a atenção, com a seriedade de meus oito anos. Recordo-me que todos pararam. Um círculo se fez e todos me olharam. Eles prestavam atenção ao que eu dizia e eu percebia que as palavras ecoavam em cada um deles. Penso que ali, eu me percebi. Meu pai, que a tudo observava, afagou-me em silêncio quando todos nos recolhemos de volta para as nossas casas.

Poderia Nina estar a iniciar o que seria a sua trajetória de vida profissional, em contato com o respeito pelas pessoas?

Nas noites tropicais Nina acompanhava seu pai para cuidar das rosas amarelas e das angélicas brancas do jardim de sua casa. Seus olhos brilhavam ao ver aquele homem grande, descendente de índios, pegar delicadamente as folhas e limpá-las, cuidadosamente. Sentia-se tranquila sempre. Não havia necessidade de muitas falas. As dúvidas pueris eram respondidas com a sabedoria de uma pessoa que amava e entendia a natureza.

A relação com sua mãe fora sempre mais difícil. Não recebia o apreço e a consideração que necessitara e/ou desejara ao longo dos anos. Sua mãe não pudera compreender a profundidade de seu recolhimento, após a morte do seu pai.

> Ele se foi, vítima fatal de um acidente de carro, desde os meus dez anos. Quando a saudade do meu pai me sufocava, os livros me socorriam. As lembranças ternas do nosso convívio acompanharam-me por toda a vida. Eu sentia um distanciamento da minha mãe por mim, mas não conseguia respostas para o seu comportamento. Tentava buscá-las nos livros.

Nina lia, noite após noite. Procurava entender tudo o que lhe aconteceu. No entanto, apenas tinha a clareza que jamais seu pai poderia voltar. Nina cresceu com apreço à natureza e aos livros, trazendo-lhe paz, conforto e luminosidade. E pensava: "qual seria o próximo a ser lido? Qual o próximo aprendizado? Qual o próximo conhecimento?"

A responsabilidade de Nina foi sempre exigida desde então: o encaminhamento de seus próprios estudos, bem como o de seus irmãos mais novos, antes atividade do seu pai. Desde cedo, Nina buscava trabalhos que trouxessem alguma renda: aulas particulares de Português e Ciências e a venda de artesanatos diversos, confeccionados por ela própria. Paralelo a essas atividades, escrevia poesias e crônicas.

Casou-se, quando ainda muito jovem e recebeu de seu marido todo o suporte para prosseguir com o seu antigo apreço aos livros e, dessa forma, alavancar a carreira. Gostava de cinema, teatro, encontros com amigos e *shows* musicais, especialmente da Música Popular Brasileira - MPB. Nada poderia ser comparado ao seu gosto pelos estudos e pela literatura, entretanto.

A formação de sua carreira e a conciliação com a nova família

No período compreendido entre 1970–1980 Nina teve seu ciclo de formação universitária concluído, o que lhe deu a legitimação para a atuação profissional em Administração e a consolidação da maternidade com o nascimento do primeiro filho na década de 1970 e do segundo no desabrochar da década de 1980.

> A legitimação foi sempre um dado importante para mim. Inquietava-me não estar em condições legítimas para empreender quaisquer ações. Paralelo com a profissão, minha primeira maternidade trouxe-me como resultados duas constatações: a primeira foi a de que essa era a minha melhor escola de vida; a segunda, a da inexistência de manuais de orientações. A

> segunda maternidade trouxe-me a comprovação de que eu tinha as mais primorosas fontes de vida e amor para auxiliar-me na minha realização profissional.

Àquela época a profissão em consultoria era exercida por homens mais velhos em sua região. Enfrentando as barreiras de idade e gênero, no despontar dos anos 1980, Nina iniciou sua carreira de Consultoria. Ao longo dessa década tentou aproximação com outros profissionais. Buscou aprofundar os conhecimentos por intermédio de Programas de Pós-Graduação em Recursos Humanos, Atualização de Profissionais de Consultoria e Mestrado em Administração na Bahia.

> Lembro-me perfeitamente do tom de um desses homens (mais experientes, consultores seniores) ao referir-se ao consultor como uma esfinge, hermética, indecifrável. Sentia que aquele tom não era proveniente da necessária distância ótima que é imprescindível para uma relação de ajuda. Lembro-me ainda que ele me tratou como uma menina sonhadora e incômoda, pois o questionava sem parar. Decidi que procuraria a genuína ajuda que precisava, não só para mim, mas para ajudar outros que quisessem trilhar o mesmo caminho e confiassem que eu poderia ajudá-los.

Irrequieta com as possibilidades de juntar a administração com a psicologia, Nina partiu para aprofundar os conhecimentos acerca da Abordagem Centrada na Pessoa, participando de *workshops* fora e dentro do seu país. Findando a década de 1980, criou sua própria organização de consultoria, ampliando seu projeto de carreira em Consultoria Organizacional.

> Minha determinação nasceu de apreciações que recebi ao longo de muitos anos. De dores que enfrentei e que me fizeram viver com mais disposição para compreendê-las. De vazios e de todos os espaços preenchidos pela minha fé na vida. De deliberação para buscar os conhecimentos que necessitava para as minhas missões.

Dentre as buscas empreendidas desses conhecimentos, algumas pessoas marcaram decididamente a vida de Nina, mais notadamente, Carl Rogers.

> Carl Rogers exerceu uma grande influência em minha vida. Desde que entrei em contato com as suas obras, era como se falássemos a mesma língua, um velho amigo que reencontrei. E isso veio a confirmar-se com as experiências vividas, quando da participação em seus *workshops*. Com

> ele eu pude confirmar que na relação de ajuda com o outro eu só precisaria da empatia e da necessária imparcialidade, mas, jamais, da figura esfingética.

O amadurecimento da idéia de fazer a junção do campo da administração com a psicologia foi-se consolidando com as viagens para diferentes cidades do Brasil, como São Paulo, Belo Horizonte, Brasília e países diferentes como França, Estados Unidos, Grécia, Espanha e Escócia, sempre buscando encontrar professores e profissionais que a ajudassem a perceber as possibilidades concretas de realizações.

> As viagens abriram-me horizontes jamais imaginados. A '*Case Western University*' e a '*California American University*' presentearam-me com trocas profissionais e conhecimentos com pessoas encantadoras e generosas para a ajuda. O sonho de criação de um programa de formação para novos consultores já recebia contribuições.

Para Nina, a idéia de testar conjuntamente as abordagens de Chris Argyris – Aprendizagem Organizacional e Carl Rogers – Orientação Centrada na Pessoa para esse programa já estava firmada.

> O retorno de todas as viagens fez com que a minha atuação em Consultoria se tornasse cada vez mais exigente e mais permeada da abordagem de educação nas organizações. Eu e minha equipe de dezoito Consultores saimos da atuação somente em pequenas e médias organizações. As multinacionais também já confiavam no trabalho disponibilizado pela nossa Organização de Consultoria.

A década de 1990 nasceu com a abertura para o conhecimento em Psicologia Social, dentro da abordagem de Pichon Rivière, simultâneo com a compreensão da linguagem pragmática e cartesiana para lidar com os clientes que estavam a utilizar a Qualidade Total em suas práticas. Nessa década foi realizado o primeiro grupo de formação de novos Consultores e a abertura para novas seleções de outros grupos.

> Com essa década também veio o nascimento do meu terceiro filho e a confirmação de que meus três filhos eram as melhores escolas de vida, amor, amizade e confiança para que eu pudesse prosseguir com as minhas buscas. Ao final dessa década, partia o meu primeiro filho para a sua primeira experiência de intercâmbio fora do nosso país.

Ao longo de dez anos, Nina estruturou e facilitou a formação de sete grupos de novos Consultores, com estágios dos formandos em organizações na Bahia e no Mato Grosso. As monitorias dos integrantes das primeiras turmas, junto aos últimos grupos, resultaram na confiança para que alguns integrantes passassem a atuar com Nina na Consultoria.

Consolidara-se, com tudo isso, o início dos anos 2000. No aeroporto, Nina acenou terna e orgulhosamente para aquele filho que, novamente embarcava em busca de sua jornada em outro país, daquela vez rumo ao seu Doutorado. Olhou para os outros filhos e percebeu que eles também tinham as suas próprias jornadas por cumprir. Os afagou confiante e silenciosamente. Tinha a certeza de missão cumprida. Sim, era chegada a hora de cuidar de si mesma, rever a sua caminhada.

No percurso de volta do aeroporto, entre o mesmo túnel de bambuzais, sentiu que a cena era diferente. Sentia-se em um dilema. Respirou, refletiu. Nina decidiu-se. Assim como nas vezes em que foi para Grécia, Estados Unidos, México, Índia e outros locais do mundo e do seu país em busca de novos conhecimentos, sairia de casa, de sua organização de consultoria, de sua cidade onde iniciara sua vida acadêmica, a sua carreira de consultoria, pois sentia-se profissionalmente solitária. E seus filhos estavam encaminhados.

Em três dias, a resposta do Professor Doutor Isidoro Krato foi um convite para um café. Nina tomou o próximo avião, sem hesitar, a maleta carregada de documentos comprobatórios da sua trajetória. Dessa vez, foram seus dois filhos que lhe acenaram no aeroporto e, ali sabia que poderia retomar o seu caminho iniciado há quase 20 anos.

> Sentia que estava eu, mais uma vez, de malas prontas com endereço em São Paulo. Dessa vez seria diferente: não iria trabalhar com a consultoria junto a um cliente. Não tinha idéia da realidade que iria encontrar. Percebi, entretanto, que meus ciclos se completavam àquele ano, junto aos principais clientes e alunos da formação. Já no avião, senti meu pai junto a mim, falando-me outra vez acerca da humildade necessária para viver e interagir.

O Professor Isidoro cortesmente deu a Nina o senso de realismo que ela tanto precisava. Após uma conversa amistosa e franca apresentou-a ao

Professor Doutor Leandro Lima que cuidou de mostrar-lhe o panorama que a aguardava. Nina sabia das dificuldades, mas estava disposta a enfrentá-las.

> Gostei do jeito verdadeiro, assertivo e suave que ambos os Professores me trataram. Sem quaisquer promessas retornei para minha cidade para organizar minha mudança, estruturar a nova rotina da família, fechar os compromissos com os alunos das Universidades nas quais eu tinha alguns programas. Sabia que tinha muita estrada pela frente para voltar ao ritmo acadêmico.

A escolha e os desafios da mudança

Nina mudou-se para São Paulo conforme decidira em 2001. Sua meta era a Universidade de São Paulo–USP, fundada em 1934, considerada a maior instituição de ensino do Brasil. O seu foco, a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), fundada em 1946.

> Foi difícil adaptar-me à cidade em meu novo contexto, longe dos amigos, dos filhos, da estrutura doméstica à qual me acostumara e ao trânsito intenso que me relembrava o conforto do meu carro nas ruas de minha cidade.

Com o passar do tempo, nessa nova ocupação, a academia, o Professor Leandro registrou sua determinação, persistência e seriedade. Convidou-a para ajudá-lo como voluntária em um grupo de jovens em iniciação científica e também junto ao grupo de pesquisas com Mestres e Doutores. Professor Leandro, ainda, apresentou-a a um pesquisador do Pós-Doutorado, com o qual passou a desenvolver pesquisas conjuntas. Tentou ser aceita no processo seletivo de doutorado, porém, não logrou êxito. Mas, não desistiu. Perseverou na labuta diária como pesquisadora e, no período seguinte, finalmente, conseguiu ser aceita como doutoranda. Sem alarde, Nina se fez conhecer, principalmente por intermédio desses seus trabalhos e pela participação em inúmeros eventos promovidos pela Universidade, em particular, pela Faculdade onde já estava vinculada em seu Curso de Doutorado.

> Acreditei que era possível perseguir os sonhos que esperavam por acontecer. As dificuldades foram muitas. Fui paciente, exigente e persistente comigo mesma. Os resultados com as disciplinas iniciais foram reconfortadores. O Professor Leandro me escolheu para orientar. Em meu íntimo eu já o tinha escolhido para orientador desde que o conheci.

Nesse mesmo período seu segundo filho realizava o seu Mestrado em sua cidade e preparava-se para transferir-se para Campinas, estado de São Paulo. O terceiro decidia-se pelo Atletismo em Natação, esporte que praticava desde a mais tenra idade, enquanto a definição da escolha profissional ainda estava por ser consolidada. O primeiro decidira-se por ficar nos Estados Unidos para o Pós-Doutorado.

> As trajetórias dos meus filhos deram-me o alento da minha essência na constelação familiar. Não precisávamos estar sob o mesmo teto para sentirmo-nos unidos. Deram-me, ainda, a segurança para a consolidação do meu propósito de iniciar a carreira acadêmica, a essa altura da minha vida. A humildade para recomeçar.

Na contiguidade dos anos 2000 Nina mantinha-se como pesquisadora colaboradora, articulada com colegas do doutorado, pesquisadores do pós-doutorado e professores. Contava com o respeito e o carinho de todos eles.

Em uma mesma semana, em abril de 2006, a decisão para sair do *flat*, após servir-lhe de pousada por mais de um ano, sem tempo real para novas buscas, e o falecimento repentino da sua mãe, fizeram com que Nina sentisse como se passara um furacão, tendo que confirmar e descartar escolhas.

> No avião, indo para a cerimônia de despedida, conversei com minha menina, como sempre fizera pela vida inteira. Além da dor, o conforto de rever os meus filhos, meus irmãos e a cidade em que morei e trabalhei por tantos anos. Nesse diálogo interno, a mesma pergunta que me acompanhava desde os doze anos de idade: 'o que preciso aprender com este momento'? A menina que enfrentara sua primeira grande perda aos dez anos ajudava-me a enfrentar a dor daquele momento, com a tranquilidade de que minha mãe estivera sempre do meu lado quando decidi mudar-me para São Paulo. A saudade que ainda sentia do meu pai ajudava-me a confiar que seria, também assim, o que aconteceria com relação à minha mãe. Mais uma vez, os meus filhos mostraram-me quão sólidos eram os valores familiares entre nós.

As dúvidas de Nina em seu novo retorno

De volta à cidade de São Paulo, um frio de quinze graus contrastava com os poucos dias que lá passara. Naquele momento Nina não tinha certeza para onde iria sua vida dali a dez dias, um mês, um ano. Questionou-se se valeria a pena continuar distante de todos os seus entes queridos e do mercado de trabalho já desenvolvido em sua cidade natal e que a fazia sentir solitária, profissionalmente. Como lidar com a solitude? Respirou, refletiu.

Na academia foi recebida calorosamente pelos colegas e pelos alunos do programa de iniciação científica. Os professores a confortavam.

> Sentia-me querida e acolhida na solidariedade. Entretanto, revendo meu passado, com tantas realizações profissionais e familiares, uma imagem construída ao longo do tempo e sendo referência para novos consultores em minha cidade, duvidara momentaneamente do meu plano de investir meu futuro na cidade mais competitiva da América Latina. Em meu íntimo alguns questionamentos afloraram.

Nina deixou-se aquietar por alguns dias, absorta profundamente em seus pensamentos. À sua frente, as possibilidades. Após algum tempo, decidiu-se por procurar um mentor, além de professor. Nina chegou a algumas conclusões a respeito da sua carreira em São Paulo. Respirou, refletiu e respirou profundamente, outra vez.

2015 Annual NACRA Conference

North American Case Research Association
October 8 – October 10, 2015
Rosen Shingle Creek Resort, Orlando, Florida

Call for cases and proposals

Important Dates

05 June Proposals for "New Views" Panels, Workshops, and Symposia

12 June Case and Embryo case **submission deadline at Noon EST.**

10 July Decisions to authors; Conference registration opens

4 Sep Early Registration deadline (for discounted conference fee)

Cases: NACRA's annual meeting features a distinctive case roundtable discussion format which aims to help authors develop teaching cases that support student-centered discussion-based learning and are suitable for publication in textbooks and refereed journals (such as NACRA's *Case Research Journal*). Roundtable participants offer constructive suggestions about each others' cases.

*In submitting your case, you are committing to having at least one author attend the NACRA conference and participate in case roundtables on October 9 (**begins at 8 am**) and October 10 (**ends at noon**).*

Most cases target business school courses (e.g., accounting, entrepreneurship, ethics, finance, HRM, organizational behavior, strategy, technology and operations management, other topics). Cases dealing with educational administration, engineering, healthcare management, social work, law, and other topics amenable to student-centered discussion-based learning are also welcome. Undisguised decision-focused cases based on primary sources (interviews, field visits) are highly preferred. Although cases may be disguised, they *must* be based on real events and real people in real organizations. Submitted cases may have been previously taught, but must not be previously published or ac-

cepted for publication elsewhere (journals, books, online) before the October 8-10, 2015 conference.

Embryo Case Workshop: Two kinds of authors are encouraged to submit a 2-page case "embryo" for discussion at the Embryo Case Workshop, Thursday October 8 (noon to 4 pm):

- Newcomers who want to learn how to develop effective teaching cases and instructors manuals;
- Experienced authors who want advice on instructor manual (teaching note) preparation or on a new case approach -- such as an interdisciplinary or multi-media case.

*In submitting your two-page Embryo case, you are committing to having at least one author attend the NACRA conference and participate in the Embryo Case Workshop on Thursday, October 8, 2015 (**noon to 4 pm**).*

New Views (Panels, Workshops, and Symposia): Proposals welcome. Past conferences included sessions on Teaching with Cases, Case Research for Theory Building and Testing, Interdisciplinary Cases, Multimedia Cases. **Proposals DUE 05 June, 2015**. See www.nacra.net for the link to the 2015 conference website. New Views submission instructions are on the conference website.

About the Rosen Shingle Creek Resort: The Rosen Shingle Creek Resort, Orlando, Florida, is nestled on a 230-acre site just off Universal Boulevard. Each room in the 1,500 room resort offers stunning views. All rooms include high-end amenities, including high speed Internet and 40" flat screen TVs. The Walt Disney World Resort and Universal Studios are both located a short drive from the hotel.

Transportation: The Orlando International Airport (MCO) is a short 10 minute drive from Rosen Shingle Creek (via shuttle, taxi or car). For information, see conference links at www.nacra.net.

John Gamble, NACRA Vice President for Programs, 2015
Texas A&M - Corpus Christi, TX 78412 NACRA2015@tamucc.edu (361) 825-6045
See conference links on NACRA website for submission instructions (www.nacra.net)

Políticas editoriales de ALAC

Las publicaciones de la Asociación Latinoamericana de Casos (ALAC) son arbitradas internacionalmente. Una vez que se recibe la invitación del comité editorial para publicar en un libro, revista o base de datos un caso o una ponencia, los autores firman una carta de cesión de derechos patrimoniales sobre la obra.

Los autores que presentan trabajos en los encuentros de ALAC otorgan su permiso para que su caso o artículo se difunda por los medios que se consideren pertinentes, ya sean impresos o electrónicos, en las memorias del evento.

Los trabajos a presentar tanto en los encuentros de ALAC como para publicación, deberán ser inéditos y no estar en proceso de revisión para otra publicación. Los documentos a publicar deberán referirse a los temas que se señalen en cada convocatoria lanzada por ALAC.

Sólo se admiten trabajos en español. Se admitirán textos en otras lenguas previa autorización del comité editorial. La calidad del texto en idiomas diferentes al español es responsabilidad de sus autores.

La aceptación de los trabajos estará sujeta a las normas editoriales descritas a continuación. La omisión de cualquiera de los requisitos será motivo de que el trabajo no sea dictaminado.

Los trabajos son revisados por el Comité Editorial y por dos dictaminadores anónimos. El dictamen será inapelable en todos los casos. Una vez notificada la aceptación o rechazo de un trabajo, su aceptación final estará condicionada al cumplimiento de las modificaciones de estilo, forma y contenido que el editor haya comunicado a los autores. Los autores son responsables del contenido del trabajo y del correcto uso de las referencias que en ellos se citen. ALAC se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales requeridos para adecuar los textos a su política editorial.

Requisitos de contenido para casos de enseñanza

Un caso es la descripción de una situación real por la que atravesó una organización o individuo en un momento dado. En él se incluyen, dependiendo de los objetivos de aprendizaje del documento, datos históricos, antecedentes personales, información relacionada con el tema de estudio (administración, mercadotecnia, finanzas) y otra información relevante para la resolución de la situación planteada.

Su principal objetivo es servir como un instrumento didáctico para la formación de estudiantes de diferentes carreras y posgrados. A través de los casos, el alumno se expone a situaciones reales que presentan una problemática, misma que deberán resolver aplicando los conceptos y teorías vistos en aula.

Se trata de una herramienta de aprendizaje que permitirá al estudiante desarrollar habilidades, actitudes y valores, así como utilizar sus conocimientos para realizar un análisis consciente y profundo de la situación presentada.

La información incluida en el caso deberá ser real, pues el método de casos pretende acercar a los alumnos a situaciones que podrían enfrentar en su vida profesional. Sin embargo, se podrán disfrazar los nombres de las empresas, personas o lugares cuando los protagonistas lo soliciten. Asimismo, las cifras de estados financieros o información económica podrá ser encubierta, procurando que los datos sean proporcionales para no alterar el escenario presentado. En estos casos se deberá agregar una nota, tanto en el caso como en las notas de enseñanza, donde se aclare que por petición de confidencialidad de los involucrados, alguna información fue modificada sin alterar el sentido de la historia (en el formato de publicación se encuentra una leyenda ya establecida con dicha nota que dice: "Algunos datos de este documento han sido modificados a petición de las personas e instituciones involucradas").

Si el caso presenta información recuperada de fuentes primarias (entrevistas a empresarios o protagonistas reales de la historia, así como documentos internos de la empresa) es necesario que el apoderado legal de la organización y las personas involucradas que no pertenezcan a ella otorguen su consentimiento por escrito para que dicha información sea publicada.

Se espera que las fuentes de información consideradas para la construcción del caso estén balanceadas, es decir, que se presente la perspectiva de los di-

ferentes actores involucrados en el problema o la disyuntiva a resolver, de modo que no se propicie un sesgo en el análisis del estudiante.

Si bien en un caso es recomendable no incluir juicios de valor en la voz del narrador, ya que la metodología requiere que esos juicios sean hechos por el analista (el lector o estudiante) como ejercicio formativo, algunos juicios son permitidos dentro del documento, si son formulados por alguno de los personajes y ponen de manifiesto su perspectiva acerca del problema.

Se requiere que el documento sea autocontenido, es decir, que incluya toda aquella información necesaria para que el alumno realice el análisis. Cuando se trate de casos multimedia o en soportes distintos al PDF, se apegarán a los lineamientos que el Comité Editorial señale al respecto. Se espera que el escritor haga referencia a hechos documentados, citas textuales de los protagonistas, cifras y tablas con datos reales, entre otros aspectos.

Es importante que el tema del caso esté relacionado con la aplicación de la teoría de un curso académico, que se enfoque a la presentación de una problemática e incluya la información que el alumno utilizará para tomar decisiones al respecto.

Requisitos de contenido para ponencias

Una ponencia es una comunicación o propuesta sobre un tema concreto que se somete a la consideración de una asamblea. Se espera que las que son presentadas en los encuentros de ALAC además de responder a los temas marcados en la convocatoria, señalen los objetivos y el alcance del trabajo presentado, incluyan un marco teórico mínimo de referencia, bibliografía y recuperen experiencias docentes o datos mediante una metodología descrita en el cuerpo del documento. En la propuesta presentada deberá existir coherencia entre los objetivos, los datos o experiencias recuperadas, su análisis, el marco teórico y las conclusiones.

Requisitos de forma para todas las publicaciones

1. Los trabajos deberán estar dentro de los límites de 5 y 30 cuartillas incluyendo los anexos y las notas de enseñanza, cuando se trate de casos, y serán procesados en Word. El número de cuartillas podrá ser mayor en los casos en los que el Comité Editorial así lo autorice.

2. Los trabajos deberán ir acompañados de una ficha de datos (descargable en http://cic.gda.itesm.mx/CIC/alac2015/) en la que se incluya la siguiente información:

   - Título del trabajo.
   - Tipo de documento (caso/ponencia/otro).
   - Nombre completo del(los) autor(es).
   - Institución a la que pertenece.
   - País, ciudad.
   - Áreas de investigación o de enseñanza.
   - Domicilio y teléfono particular y de oficina.
   - Correo electrónico particular y de oficina.
   - Un resumen del contenido de 10 líneas que incluya la perspectiva de análisis cuando se trate de casos de enseñanza.
   - Incluir su correspondiente clasificación según las opciones del formato.
   - Incluir palabras clave.

3. Las tablas, gráficas y otros materiales de apoyo deberán cumplir lo siguiente:

   - Las tablas y gráficas deben estar en formato editable.
   - Los títulos, figuras, tablas y gráficos que se encuentren en el cuerpo del caso deberán escribirse en letra Times New Roman tamaño 11, con el siguiente formato:

     Figura 1. Nombre de la figura.
   - Los anexos se escribirán en Times New Roman tamaño 12.
   - Las figuras y tablas deben estar centradas.
   - Debajo de las figuras y tablas debe ir la fuente en letra Times New Roman tamaño 11 bajo este formato:

     Fuente. Nombre de la fuente.
   - La fuente debe ir en formato centrado.
   - Cuando se trate de gráficas, se deben usar colores o diseños que al imprimirlos en blanco y negro se puedan diferenciar.

En el cuerpo del texto se deberá hacer referencia a todos los anexos y/o figuras que se incluyan, de la siguiente manera: (ver **Anexo 1**) o bien (ver **Figura 1**). Deberán funcionar como material complementario y se integrarán solamente si aportan información para el análisis.

- Anexos: la información es útil pero no urgente.
- La referencia a un anexo dentro del texto deberá ir en el siguiente formato: (ver Anexo 1).
- Cuando se hace referencia directa, se pone bajo el siguiente formato: En el Anexo 1 se presenta…
- Se debe indicar la fuente al final del anexo en el siguiente formato:

  Fuente. Nombre de la fuente.

4. Las notas a pie de página deberán usarse sólo excepcionalmente y proveer información esencial.

5. Las referencias en el texto deberán cumplir con los criterios establecidos por el Sistema APA.

6. Al menos una vez deberá explicarse el significado de todas las siglas que se utilicen en cualquiera de los componentes de la obra.

7. La lista de referencias final de las fuentes citadas deberá también ajustarse a los criterios establecidos por el Sistema APA. Debe corresponderse con las referencias en el documento.

8. Los documentos deberán escribirse con los siguientes parámetros:

   - Letra: Times New Roman de 12 puntos.
   - Alineación: Justificado (que el texto esté alineado).
   - Interlineado: Sencillo.
   - Sin sangrías.
   - Títulos: Negritas.
   - Subtítulos: Sin sangría en itálicas.

Espaciado

- Después de un título no hay espacio.
- Entre párrafos sólo debe haber un espacio.
- Cuando hay viñetas, no debe haber espacio antes de las mismas ni entre ellas.

Viñetas

- El estilo de viñetas debe estandarizarse en un documento.
- Solamente se permite el uso de números, letras, guión, punto y cuadro.
- Las viñetas llevan sangría de 1.25 cm.

Título del caso (no aplica para ponencias)

Como título se considera el nombre que el autor suscribe al caso. Con el propósito de estandarizarlos y lograr el fin académico del caso, se recomienda que los títulos se sujeten a algunas características:

- Referencia al tema: Debe estar relacionado al tema académico presentado en el caso.

- No mayor a ocho palabras.

- Subtítulo: Se podrá usar siempre y cuando ayude a complementar el título del caso en apoyo al tema académico.

- Indicar la empresa, luego el subtítulo: Si el caso se trata de una empresa conocida, es recomendable que se use el nombre de la empresa como título y, después, el subtítulo para complementar el tema académico. Por ejemplo: "Bimbo: entre las finanzas y el crecimiento en América Latina.

Es importante mencionar que los títulos no son aceptables si no tienen referencia al tema de estudio, son irónicos o se hace uso de nombres ya reconocidos de películas, novelas, cuentos, pinturas, entre otros.



Los casos incluidos en este libro, así como sus notas de enseñanza, pueden descargarse de la página del Centro Internacional de Casos, del Tecnológico de Monterrey. Para hacerlo, es necesario ser usuario registrado. Más información: http://cic.gda.itesm.mx/CIC



Esta obra, editada por la Asociación Latinoamericana de Casos —ALAC—,
Tecnológico de Monterrey y la Editorial Universidad del Norte,
se terminó de imprimir en los talleres de Xpress Estudio Gráfico
en mayo de 2015, en Bogotá (Colombia).
Se compuso en Palatino Linotype y Legacy Sans ITC Std.

La Asociación Latinoamericana de Casos (ALAC) une esfuerzos con el Tecnológico de Monterrey (México) y la Universidad del Norte (Colombia) para editar esta obra que contiene guías, reflexiones y aportes valiosos acerca del método de casos, herramienta didáctica que puede ser una aliada del docente en el desarrollo de las competencias relacionadas con el saber ser, saber hacer y saber convivir de los alumnos. Esta publicación se constituye además en un reconocimiento al trabajo de colaboración de editores de distintas instituciones y de autores de varios países latinoamericanos que han dedicado parte de sus recursos a escribir interesantes casos de empresas y reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

ALAC

Tecnológico de Monterrey

UN UNIVERSIDAD DEL NORTE