

UNIVERSIDAD
DE LA
REPUBLICA

Facultad
de
Ciencias Económicas
y de
Administración



Instituto de Administración

El método de casos en la enseñanza de la administración

Cr. Roberto Brezzo

**Cuaderno
Nº 61**

MONTEVIDEO - URUGUAY
1971

UNIVERSIDAD
DE LA
REPUBLICA

Facultad
de
Ciencias Económicas
y de
Administración



Instituto de Administración

El método de casos en la enseñanza de la administración

Cr. Roberto Brezzo

**Cuaderno
Nº 61**

MONTEVIDEO - URUGUAY
1971

INTRODUCCION

El método de casos para la enseñanza de la Administración ha tenido gran aceptación en otros medios y se ha empezado a utilizar también en nuestro país. Resulta por tal conveniente efectuar un estudio sobre el método y sus posibilidades, analizando la conveniencia de aplicación en nuestro medio y las formas que en caso afirmativo ésta debería tomar.

El Cr. Roberto Brezzo fue becado en el período 1968 - 69 por la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad de Harvard para participar en el Programa Internacional para Profesores de esa Institución. Luego de finalizar sus estudios fue contratado como Asistente de Investigación, participando en la preparación de un curso con casos.

Su experiencia como estudiante y docente en la institución pionera del método de casos, le ha permitido analizar el problema en todas sus dimensiones, de forma tal que creemos será sumamente útil a todos los que realizan tareas docentes o directivas en centros de enseñanza de la Administración.

EL DIRECTOR

Montevideo, marzo de 1972.

EL METODO DE CASOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ADMINISTRACION

INDICE DE TEMAS

	<u>Pág.</u>
I - FUNDAMENTO CONCEPTUAL DEL METODO	1
A. Teoría de la enseñanza.	1
B. Los objetivos de los programas y las instituciones.	4
II - EL METODO DE CASOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ADMINISTRACION	6
A. Introducción.	6
B. Distintos enfoques del método.	7
C. Las distintas alternativas en los distintos niveles.	10
D. Elementos de la clase con casos.	11
1. Elementos físicos del salón.	11
2. Tamaño del grupo.	14
3. Duración de la clase.	17
E. Los estudiantes en el método de casos.	17
1. Características generales.	17
2. Selección de los estudiantes.	19
3. Reacciones de los estudiantes.	20
F. El profesor en el método de casos.	23
1. Características generales.	23
2. Habilidades que debe poseer el profesor.	25
3. Técnicas docentes.	29
G. Evaluación del estudiante.	35
III - LA IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO CON CASOS	41
A. Preparación de un curso con casos.	41
B. La elaboración de casos.	44
C. Ejemplo de caso nacional y su análisis escrito.	48
1. Caso: Dr. Roy Bender, Experto Internacional.	48
2. Análisis del caso.	55
D. Dificultades para implantar el método de casos.	59

	<u>Pág.</u>
IV - POSIBILIDADES DE APLICACION DEL METODO DE CASOS EN NUESTRO MEDIO	61
A. Características del medio.	61
1. En relación con la dimensión empresarial.	61
2. Análisis del sector profesional.	64
3. Conclusiones.	68
B. La orientación de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.	69
C. Recursos disponibles.	70
D. Conclusiones.	72

I. FUNDAMENTO CONCEPTUAL DEL METODO

La elección de un método de enseñanza está vinculada a opciones previas más trascendentes. Antes de pensar en el método debemos tomar posición sobre las distintas teorías de la educación y su vinculación con la naturaleza del proceso educativo. También se deben definir los objetivos del programa y de la institución y los recursos con que se cuentan.

En esta sección intentaremos hacer una reseña de estos aspectos que nos aporte los elementos suficientes para el análisis del problema del método en la enseñanza de la administración.

A. Teoría de la enseñanza.

En la teoría de la enseñanza se pueden distinguir dos posiciones dispares, que si bien no llegan a ser antagónicas hacen énfasis en distintos aspectos.

Por un lado tenemos un enfoque que concibe la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimiento. En esta concepción una persona de gran erudición, el profesor, realiza una recapitulación de todos los conocimientos en la materia, los ordena, cataloga, sistematiza y los transmite a los estudiantes a través de una disertación o un libro.

Dentro de esta concepción es lógico que la eficiencia de la enseñanza estará dada por el grado de erudición del profesor, su capacidad de orden y síntesis y sus dotes oratorias o literarias.

Las personas que comparten esta posición han centrado sus esfuerzos para el mejoramiento de la enseñanza en la exigencia de rigurosas pruebas de conocimiento de los profesores; desarrollo de técnicas de sistematización de los conocimientos y de presentación oral y escrita en forma ordenada y clara.

Resumiendo, se puede decir que han enfocado el problema en el profesor.

Implícitos en esta teoría se encuentran varios supuestos:

- el objetivo de la enseñanza es transmitir información. Los sistemas de evaluación utilizados por los partidarios de esta teoría son una prueba clara de este supuesto.

- el elemento crítico del proceso de enseñanza es el profesor, el trasmisor, y los receptores sólo deben llenar los requisitos mínimos de inteligencia e información previa necesarios para comprender lo expuesto por el profesor.

- la actitud de los receptores debe ser pasiva ya que si fuera activa distorsionaría el esquema del profesor y la información no podría ser transmitida de la forma más eficiente.

Este enfoque tiene muchas ventajas y su aplicación ha dado resultados muy positivos en infinidad de ocasiones. Las principales razones que explican su éxito y gran difusión son: es eficiente en el sentido de que se logran efectivamente la transmisión de la información; es económico desde el punto de vista del tiempo requerido y del volumen de recursos humanos y materiales requeridos; la formación de profesores es relativamente sencilla ya que pueden ser elegidos entre los alumnos que demuestren más conocimientos; se puede prever con bastante exactitud el nivel de conocimientos que podrán alcanzar los estudiantes en determinados plazos.

En determinadas circunstancias esta teoría presenta serias deficiencias derivadas de sus supuestos. Esto ha originado el surgimiento de una teoría con planteamientos francamente distintos.

En primer lugar se ha dicho que el basarse en conferencias y evaluar con los exámenes normalmente presentados tiende a poner un énfasis demasiado grande en la capacidad de los estudiantes de manejarse con abstracciones dejando de lado su habilidad para analizar la complejidad y detalle de los problemas reales para trabajar con otras personas y otros aspectos que son esenciales en el desarrollo de la mayoría de las actividades que los estudiantes deben enfrentar al completar sus estudios.

Se dice que el estudiante formado de manera exclusivamente teórica encuentra sumamente difícil usar esa teoría, ya que ha estado manejándose con conceptos de los cuales habían sido abstraídos los elementos irrelevantes para la teoría pero esenciales para comprender una situación concreta. El teórico está permanentemente trabajando con generalizaciones pudiendo ordenar su pensamiento y los elementos con relativa sencillez dentro de un esquema lógico. En la práctica se enfrenta a la permanente necesidad de clarificación y redefinición debido a la frecuente introducción de información que puede ser o no pertinente.

La otra crítica importante se refiere al concepto de la naturaleza del proceso de la enseñanza. Se dice que la recepción pasiva de hechos no puede llamarse bajo ningún concepto educación. Para que haya educación el estudiante debe participar activamente en el proceso, debe crear él mismo las ideas que el profesor intenta transmitirle. El proceso no es de absorción o de ordenamiento de las piezas de acuerdo a ciertas pautas. La enseñanza es un proceso de creación. Un profesor no puede tomar un concepto, por más simple que sea, y colocarlo intacto y practicable en la mente del estudiante. La idea que se recibe será en alguna dimensión original, el estudiante ha creado algo y es suyo.

Estos teóricos sostienen que debe tenerse especial cuidado por evitar las "ideas inertes", o sea ideas que son meramente recibidas por la mente sin ser utilizadas, probadas o lanzadas a nuevas combinaciones.

Si aceptamos que el estudiante debe tomar una parte activa en su propia educación, entonces la labor del profesor será buscar qué es lo que puede hacer para alentar al estudiante a realizar los esfuerzos necesarios.

En definitiva este último argumento se puede sintetizar diciendo que a este sector de la teoría no le interesa aprender cómo se enseña sino cómo aprende la gente.

Como consecuencia de esta posición se han desarrollado una serie de técnicas docentes tendientes en primer lugar a aumentar radicalmente la participación activa de los estudiantes, convirtiéndolos en los verdaderos actores de la clase; se intenta cambiar la estructura de la comunicación, de la convergencia de los estudiantes hacia el profesor a la interacción entre todos los participantes; a sustituir el clima de conferencia donde se dan las cosas como irrefutables y "ciertas" por un clima de polémica donde todo está sometido a discusión.

Este tipo de formación ya es mucho más adecuado a las necesidades prácticas que el otro y se ve complementado por la selección de un material didáctico que ayude a alejar al estudiante de las abstracciones y ubicarlo en un plano más cercano a la realidad.

En definitiva los supuestos básicos de esta teoría son los siguientes:

- la enseñanza debe estar centrada en el estudiante, no sólo en la conducción de la clase sino también en el orden que serán presentados los temas.

- la interacción entre los estudiantes es esencial.

- el estudiante debe trabajar con problemas concretos. La simple transmisión de conocimientos teóricos no puede considerarse enseñanza.

Este sector de teoría relativamente reciente cuenta con un grupo de entusiastas sostenedores. Sin embargo su difusión no es muy grande aún, dado que la traslación a la práctica de sus postulados presenta una serie de dificultades. A manera de ejemplo podemos decir que las técnicas de enseñanza basadas en este enfoque todavía no se encuentran completamente decantadas y exigen además la utilización de abundantes recursos.

B. Los objetivos de los programas y las instituciones.

La posición que se tome sobre las teorías de la enseñanza está íntimamente ligada con la concepción que se tenga de los objetivos de las instituciones de enseñanza y de sus programas

Si nos remontamos al pasado podemos encontrar que cuando surgió el sistema de clase magistral o de conferencia inspirado en la primer concepción de la enseñanza, los objetivos de las instituciones eran claros y únicos. Tanto la enseñanza en las primitivas universidades como en las órdenes religiosas en esas épocas estaba orientada fundamentalmente a transmitir "cultura". Se buscaba formar culturalmente, informar sobre una serie de conocimientos que se consideraban importantes desde el punto de vista del desarrollo personal y la formación intelectual pero que no iban a ser utilizados en aplicaciones prácticas, en trabajos. Los trabajos profesionales y técnicos eran realizados por artesanos que se formaban en los talleres siguiendo un sistema de formación completamente diferente; el aprendizaje. Estos aprendían haciendo.

El desarrollo histórico y los cambios que trajo aparejados en la sociedad, trajeron mayores exigencias técnicas y una formación más completa y universal para el desarrollo de las actividades profesionales, y junto con cambios en la estructura social esto trajo como consecuencia que poco a poco la naturaleza de la enseñanza en las universidades fuera cambiando. La enseñanza profesional penetró en la Universidad, pero esta mantuvo su enseñanza en un nivel elevado de abstracción, y siguió utilizando los mismos procedimientos que eran usuales. Sin embargo resulta evidente que este enfoque no se adaptaba a las nuevas necesidades de la formación profesional y al irse manifestando las deficiencias del sistema se fue generando el embrión de las teorías modernas.

Aquel enfoque que había servido perfectamente a los objetivos de la formación cultural no se pudo adaptar a las nuevas necesidades mostrando serias carencias para satisfacerlas.

La relación que existe entre las dos teorías y los objetivos de la enseñanza puede ser puesta en claro con un ejemplo.

No puede enseñarse historia con el método de casos, pero este método es el más eficiente para formar historiadores. Podemos definir la historia como el estudio del panorama total del pasado arreglado de forma que sea comprensible, y que nos conduzca a conclusiones constructivas sobre lo que puede suceder en el futuro. La formación de un historiador por el contrario consiste en otorgar la habilidad para tomar evidencia incompleta y confusa y extraer de ella una apreciación correcta, que puede entonces pasar a los libros de historia.

Hemos elegido este ejemplo porque en él se encuentran equilibradas ambas posibilidades y aparece clara la utilidad de cada uno de los enfoques de acuerdo al objetivo buscado. En casos donde sólo se busca el conocimiento de cierto mínimo de información que se considera indispensable desde el punto de vista cultural, como en el caso de la enseñanza secundaria nuestra, el primer enfoque es el más eficiente. En la enseñanza de tipo profesional donde la formación está orientada a la actividad el segundo enfoque aparece como más adecuado.

II. EL METODO DE CASOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ADMINISTRACION

A. Introducción.

El método de casos comenzó a aplicarse a la enseñanza de la administración en la Harvard Business School en el año 1908.

Desde entonces este método ha tenido amplia difusión y ha sufrido múltiples transformaciones. El sistema como funcionó en 1908 tiene muy poco parecido con el que se usa actualmente en la misma Harvard Business School. De igual forma hay grandes diferencias entre lo que se llama método de casos en las distintas universidades americanas y más aún con la forma que se aplica en Europa o América Latina.

Para clarificar el concepto creemos necesario determinar cuáles son los elementos esenciales del método que se hallan presentes en todas las variantes.

A nuestro entender dichos elementos son:

- Para que el proceso de aprendizaje sea efectivo el estudiante debe ser un elemento dinámico.

- Se hace especial énfasis en la enseñanza en base a situaciones reales más que en teorías. El material didáctico se compone fundamentalmente de descripciones de situaciones reales. Los profesores son seleccionados no sólo por su nivel de conocimientos en la materia sino también por su experiencia y capacidad demostrada para desempeñarse como administradores.

- Se otorga más importancia a lo particular que a lo general. Se supone que la labor del administrador es tomar decisiones, no elaborar teorías. Se dice que la toma de decisiones correctas es una habilidad que requiere fundamentalmente práctica. Se hace especial énfasis en las diferencias de las situaciones planteadas en distintos casos más que en sus similitudes para que los estudiantes se acostumbren a resolver problemas analizando las condiciones especiales del caso, evitando la "adaptación" de la solución de un caso "parecido".

- Se busca que el estudiante adquiriera experiencia. El material que se presenta a través de todos los estudios, la forma de conducir las clases, tienden a colocar al estudiante en una gran variedad de situaciones del tipo de las que tendrá que afrontar en el futuro. La variedad y sistematización de esta experiencia le da un gran valor, superior al que puede otorgar muchos años en un mismo tipo de negocio o en una misma área de la empresa.

Detrás de estas características del método de casos se pueden percibir algunos supuestos fundamentales en los que está basada su aplicación y que no siempre aparecen claramente explicitados. Ellos son:

- El objetivo de una institución universitaria dedicada a la enseñanza de la administración es la preparación de personas para desempeñar cargos administrativos de importancia. Esto supone el planteo de algunos aspectos que veremos más en detalle luego, como la separación en la empresa de la propiedad y la dirección; la aceptación por la universidad de los objetivos de las empresas; la necesidad de realizar "reciclajes" permanentes con los egresados a efectos de actualizarlo en las nuevas técnicas que surgen ya que no se les da ni el bagaje teórico ni la inquietud intelectual para mentanerse al día.

- Las condiciones necesarias para desempeñar eficientemente la administración superior son: "capacidad para detectar significados potenciales y relaciones de hechos, tanto referentes a personas como a cosas; habilidad para realizar juicios acertados basados en estas percepciones y pericia para comunicar estos juicios a otros para lograr los efectos deseados en el campo de acción".

Hemos presentado los elementos básicos del método, más adelante cuando nos refiramos a las posibilidades del método en nuestro país volveremos sobre estos puntos para analizarlos a la luz de nuestra realidad.

B. Distintos enfoques del método.

Como decíamos recién, no existe uniformidad de criterios en cuanto a la forma de utilizar el método de casos en la enseñanza de la administración.

Existen diferencias notorias de aplicación en casi todos los aspectos del método; el material didáctico utilizado, la estructuración de los cursos, el papel de los profesores, los sistemas de evaluación.

El material didáctico utilizado por distintas instituciones, y dentro de una institución por distintos programas y cursos, es sumamente variado.

En primer lugar encontramos una gran separación entre dos posiciones en la aplicación del método. Por un lado tenemos los que utilizan los casos como el elemento básico y esencial de la enseñanza impartida. Un 90% o más del material utilizado son casos, estando la lectura de textos y notas técnicas limitadas al mínimo indispensable.

En esta situación los casos tienen características muy especiales, ya que deben sustituir completamente lo que en los métodos tradicionales se otorgaba a través de la lectura de textos y las clases del profesor. Los casos utilizados son sumamente extensos y contienen amplia información sobre una técnica o procedimiento pero ésta aparece aplicada a una situación concreta y así el estudiante la ve no como una generalización o una abstracción sino como algo real, y también ve claramente cuáles pueden ser las ventajas o limitaciones de su aplicación.

La técnica que se desea enseñar no se considera en un solo caso sino que por el contrario va apareciendo en una serie de casos que van presentando distintos problemas vinculados a su aplicación. Aún una vez que se ha terminado con ese punto del programa la presentación de una situación compleja tocando gran cantidad de aspectos en cada caso obliga al estudiante a seguir aplicando la técnica aprendida en muchas de las situaciones que verá más adelante.

La segunda posición consiste en utilizar los casos como un complemento de la enseñanza teórica impartida por el método tradicional. Se reconocen los problemas que plantea este tipo de enseñanza con estudiantes pasivos y se intenta por un lado ilustrar con una situación real los planteos teóricos realizados en la clase y además colocar al estudiante en una situación lo más aproximada posible a lo real para ir formándolo en el análisis y toma de decisiones.

En esta posición el caso sustituye al "ejercicio" o "problema" utilizados corrientemente y la ventaja que ofrece es que presenta una situación más compleja y más cercana a la realidad al agregar más elementos a la situación que los que presenta un ejercicio.

Los casos utilizados en este enfoque son más breves que los anteriores y tienen gran similitud con los ejercicios clásicos en el sentido de que el problema es inmediatamente identificable aunque aparece complicado por el agregado de más elementos referentes a la situación de la empresa que tienden a introducir en el análisis consideraciones sobre áreas muy diversas de la que presenta el problema específico pero que tienen gran importancia en su planteo y solución.

La primera aproximación es la más estricta aplicación del método de casos y su utilización ha tenido resultados excelentes en la formación de personas destinadas a los niveles superiores de administración, pero tiene algunos inconvenientes que explican la existencia del otro enfoque. La aplicación estricta es apropiada para personas que ya tienen formación técnica o para aquellos que si bien deben conocer las técnicas, sus aplicaciones y limitaciones, no trabajen en tareas que exijan gran profundidad de conocimiento de alguna de las técnicas específicas como en los niveles medios de administración. A manera de ilustración daremos un ejemplo: en USA hay dos escuelas de administración sumamente prestigiosas pero de orientaciones diferentes: la Harvard Business School y la escuela de administración del Massachusetts Institute of Technology (MIT).

La primera fue la cuna del método de casos y sigue siendo líder de su aplicación, es reconocida por el hecho de que la gran mayoría de sus graduados llegan a ocupar los puestos más altos de las empresas; presidencia, adscriptos a la presidencia, planificación, etc. La segunda que ha desarrollado y afinado técnicas matemáticas aplicables a todas las áreas de la empresa, que no utiliza el método de casos, sustituyéndolo por enseñanza tradicional y problemas. Los egresados del MIT son reconocidos como grandes técnicos en su especialidad y llegan a ocupar los cargos máximos dentro de cada área de la empresa; vicepresidencia de marketing, finanzas, etc.

Queda así claro nuevamente la íntima vinculación de la metodología a elegir con los objetivos planteados.

C. Las distintas alternativas en los distintos niveles.

El papel de los profesores también está sujeto a gran cantidad de variantes. Puede decirse que no existe una norma para dirigir la clase utilizando casos. Cada profesor tiene un enfoque distinto adecuado al papel que él otorga al caso en el desarrollo del curso, y a las características de los estudiantes. Así es que un mismo profesor es posible que dirija el mismo caso de dos formas completamente distintas ante grupos compuestos en distinta forma. A manera de ejemplo, al estudiar un caso de finanzas con un grupo de estudiantes jóvenes y con poca experiencia el profesor logrará fácilmente el análisis basado en conocimientos recibidos a través de las lecturas pero seguramente tendrá que ser más directivo para llevar al grupo hacia consideraciones de otros aspectos que en la práctica aparecen claramente, tales como vinculación del problema con los de producción y marketing, análisis de las prácticas bancarias, limitaciones del análisis puramente contable ante problemas derivados de la información, etc.

Enfrentado un grupo de ejecutivos al mismo caso seguramente empezará por plantear todos estos últimos aspectos y señalará que la técnica tiene muchas limitaciones y aquí el profesor deberá hacer un esfuerzo para canalizar la discusión hacia la aplicación de la técnica que se desea enseñar.

Este es sólo un ejemplo a vías de ilustración ya que más adelante analizaremos con más detalle la labor del profesor.

En cuanto a la forma de evaluar los estudiantes también se plantean discrepancias. Los que utilizan el método de casos en forma integral usan como base para la evaluación la participación de los estudiantes en las discusiones en clase, la presentación de análisis escritos de casos y la realización de un examen final consistente también en el análisis escrito de un caso.

Cuando el caso se utiliza como complemento o ilustración hay cierta reticencia a basarse fundamentalmente en el análisis de casos para la evaluación y se busca una forma de evaluar los conocimientos teóricos del estudiante a través de una prueba escrita u oral sobre los conocimientos teóricos impartidos.

En estos casos se tiende a dar cierto puntaje a la capacidad de analizar los casos a través de intervenciones orales o presentaciones escritas.

Quienes se encuentran en esta última posición la basan en los siguientes argumentos: es muy difícil evaluar actuaciones aisladas y que se producen en el transcurso de muchas clases en forma desordenada y mientras el profesor no tiene forma de tomar nota; es injusto calificar así ya que se está calificando la facilidad de expresión más que los conocimientos; no puede dejarse de lado completamente la evaluación de conocimientos teóricos que en definitiva son básicos para un buen análisis.

D. Elementos de la clase con casos.

La estructura y funcionamiento de la clase cuando se aplica el método de casos difiere completamente de las formas tradicionales.

1. Elementos físicos del salón.

En el sistema tradicional de exposición por parte del profesor, la clase se distribuye en dos sectores opuestos; los estudiantes y el profesor que aparecen enfrentados. Este enfoque es perfectamente adecuado al tipo de clase magistral pero presenta una serie de inconvenientes al utilizarse el análisis de casos.

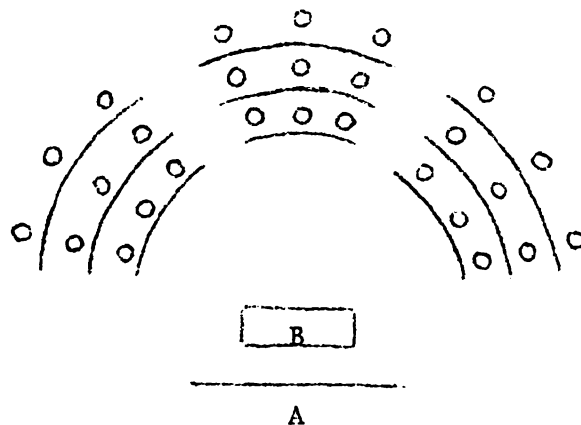
Lograr la participación activa de los estudiantes en forma eficaz y ordenada así como lograr la interacción entre los estudiantes frente a la clásica relación profesor - estudiante es uno de los principios fundamentales de la clase con casos. Para lograr esto hay que vencer la costumbre que viene de años de enseñanza con otros métodos y lograr un cambio de actitud del estudiante hacia el profesor y sus compañeros.

La distribución de la clase en forma tradicional dificulta la obtención de estos objetivos. En primer lugar, el profesor y los estudiantes no se encuentran integrados sino que se ubican enfrentados. De un lado están todos los estudiantes dispuestos en filas paralelas, y al frente, en una tarima, el profesor. Lograr la integración en estas condiciones es difícil por varias razones; de carácter psicológico y de carácter puramente físico.

Entre las de carácter psicológico tenemos que para que se logre llegar a una discusión donde cada uno esté dispuesto a exponer su opinión y rebatir la de los demás; si el profesor aparece en su posición clásica, dominando la clase, es muy difícil evitar que la discusión sea canalizada a través de sus opiniones y probablemente sus afirmaciones se tomen como "verdad" yendo así contra uno de los principios básicos del método que es que todas las opiniones valen por igual y su fuerza depende sólo de su capacidad de resistencia al análisis crítico y no de la jerarquía de la persona que la emite.

Desde el punto de vista físico también se plantean dificultades importantes. Si los estudiantes están distribuidos en la forma clásica en filas surgen los siguientes problemas de integración de la discusión: cada vez que habla un estudiante que no esté en la primera fila los demás deben darse vuelta en sus asientos con la consiguiente molestia que esto ocasiona por estar en una posición forzada, por no poder sacar notas, por quedar dando la espalda al profesor, por quedar de espaldas al pizarrón si se hace referencia a algo escrito allí. Si bien como norma no conviene permitir dialogados a veces pueden resultar interesantes por lapsos breves y si los estudiantes dialogando se encuentran muy cerca los demás perderán lo que se dice; al darse vuelta los estudiantes a escuchar lo que dice un compañero el profesor queda completamente aislado del grupo por estar fuera del foco de atención y esto hace que le sea difícil controlar la discusión con los inconvenientes del caso.

Por todas estas razones la experiencia de la utilización del método de casos ha demostrado que el tipo de salón que mejor se adapta a las necesidades que éste plantea es el salón tipo anfiteatro. Los asientos están colocados en varias hileras en forma de herradura de acuerdo al siguiente esquema:



- A - Pizarrón
- B - Pupitre profesor
- O - Estudiantes

Como se ve en esta distribución los estudiantes están en casi todos los casos enfrentados dándose así las condiciones materiales que facilitan e impulsan la discusión.

Además el profesor está siempre ubicado en el foco de la atención y tiene posibilidades de desplazarse en el espacio al frente o por los pasillos. Esta posibilidad es muy bien aprovechada por los profesores que cuentan con esta facilidad como veremos más adelante.

Por último tenemos que los estudiantes en casi todas las oportunidades pueden escuchar a sus compañeros y consultar el pizarrón fácilmente.

Esta disposición se ve mejorada si se cuenta con sillas giratorias que permitan movimientos con facilidad. En el método tradicional se buscaban elementos que permitieran la mayor comodidad para un estudiante que se consideraba debía quedarse quieto en su silla o sacando apuntes. Ahora el enfoque es totalmente opuesto. Debe tenderse a otorgar la mayor facilidad de movimiento posible.

Otro de los elementos importantes dentro del salón es el pizarrón. El pizarrón es importantísimo en estas clases ya que en él van quedando registrados los puntos básicos de la discusión y se está usando permanentemente como elemento de referencia.

Deben preverse pizarrones amplios por varias razones; en primer lugar por la cantidad de elementos que van surgiendo en la discusión y se desean conservar registrados; también porque pueden surgir elementos que no sean de especial interés en ese momento pero sí lo puedan ser más adelante en la discusión entonces habría que anotarlos en otro lugar separado para luego volver sobre él; por último es frecuente que se presenten varias posiciones distintas que sea de interés presentar en sus elementos básicos en el pizarrón a efectos de compararlas. Por todas estas razones se debe contar con un espacio de pizarrón disponible importante. Esto se ha logrado en muchos lados con pizarrones móviles, tipo "yo - yo", que son un conjunto de tres pizarrones que se van moviendo eléctricamente y se superponen uno a otro, pudiendo así conservar gran cantidad de material anotado y presentarlo en el momento deseado con sólo mover unas palancas al frente de los pizarrones.

También es sumamente útil la existencia de aparatos de proyección para poder así presentar fácilmente y sin pérdidas de tiempos distintos planteos presentados a un mismo problema; estadísticas u otra información que se quiere utilizar como referencia, etc.

Otro de los aspectos a considerar es la numeración de los asientos y la ubicación de los estudiantes. Es importante que los asientos estén claramente numerados de forma que el profesor los perciba fácilmente y que, sobretodo en grupos grandes, a cada estudiante se le adjudique un asiento permanente. Esto facilita enormemente la labor del profesor sobretodo en lo que se refiere a la calificación en clase y también a la identificación de los estudiantes. Esto último es también importante ya que si el profesor tiene un curriculum de cada estudiante puede elegir antes de la clase uno que por su formación pueda iniciar la discusión en forma especialmente interesante u otro que pueda aportar un punto de vista diferente en una etapa de la discusión; la numeración le permitirá ubicar rápidamente al estudiante buscado y darle un instrumento más en el manejo de la clase.

2. Tamaño del grupo.

Este es uno de los aspectos más importantes a considerar a efectos de lograr el funcionamiento adecuado de la clase con utilización de casos.

Mientras que en el clásico método magistral no tiene mayor importancia el número de estudiantes que participen en la clase ya que esto no afecta nada su desarrollo, en el método de casos es un elemento fundamental, ya que son precisamente los estudiantes el elemento crítico de la clase.

Existe un criterio muy difundido que para lograr resultados óptimos con el método de casos el grupo debe ser reducido. La práctica ha demostrado que esto no es necesariamente así. Los salones utilizados en la Harvard Business School tienen capacidad hasta para 100 estudiantes y muchos cursos funcionan con ese número de estudiantes. Estas son generalmente las materias básicas comunes a todos los estudiantes como las del primer año del M.B.A. y alguna de segundo como Business Policy, es importante señalar esto ya que éstas son precisamente las materias centrales en la formación.

Por otro lado las materias de especialización del segundo año del curso M.B.A. funcionan a veces con un número muy pequeño de estudiantes, menos de diez en algunos casos.

En ambos tipos de grupos se obtienen buenos resultados pero es importante señalar que la forma de conducir la clase varía fundamentalmente con el tamaño. Cuando el profesor se ve enfrentado a grupos muy grandes debe mantener un control más estricto de la clase. Se hace necesario un especial esfuerzo para lograr que todos participen en la discusión; que no se formen corrillos independientes de la discusión general; debe seguirse un procedimiento metódico y deliberado para poder identificar y evaluar a los estudiantes ya que siempre algunos por inclinación natural tienden a ampararse en el anonimato del grupo. En este tipo de grupos será frecuente que el profesor llame a un estudiante al comienzo de la clase para que haga un breve resumen del problema para así lograr introducir en la discusión a los que no lo hacen por inclinación propia. También será más utilizado el análisis escrito de casos para permitir una mejor evaluación de todos los estudiantes.

En los grupos reducidos la clase se hace menos rígida, más informal, se pueden permitir dialogados que en grupos grandes sólo se pueden mantener a costa de la postergación de la participación de otros muchos estudiantes.

La presión directa del profesor no será tan necesaria a efectos de hacer participar a todos los estudiantes.

Mientras en los grupos grandes el profesor debe estar controlando la discusión para que no se disperse o desvíe ante la cantidad de intervenciones y enfoques; en el grupo pequeño tiene que dejar la discusión más suelta ya que puede decaer fácilmente al haber menos participantes.

Luego de estas consideraciones podemos decir que en general la dimensión óptima del grupo es considerada entre cuarenta y ochenta estudiantes. Por supuesto que esto depende de muchos elementos, tales como la materia a estudio, las facilidades materiales con que se cuenten, las características de los estudiantes; que deben analizarse en cada caso para fijar la dimensión óptima.

Los grupos demasiado grandes o demasiado pequeños crean problemas. Si se cuenta con un grupo muy grande se hace muy difícil dar oportunidades para intervenir a todos los estudiantes que deseen hacerlo. Sólo participarán los más decididos y aquellos que requieren un especial esfuerzo del profesor para atraerlos a la discusión se sentirán remisos a participar. El estudiante que levanta la mano, una, dos, tres veces y no tiene oportunidad de intervenir pierde interés en la clase y así desaparece uno de los elementos fundamentales del método de casos. La posibilidad de exponer sus propias ideas y someterlas

a la consideración general y luego tener oportunidad de defenderlas es uno de los elementos claves en el mantenimiento del interés en la clase.

Es muy difícil mantener el control de la discusión en grupos demasiado numerosos donde lógicamente se harán gran cantidad de planteos con enfoques distintos que tienden a dispersar y hasta anarquizar la discusión. Si se descartan por completo esos enfoques para seguir una línea que se ha iniciado hasta sus últimas consecuencias se corre el peligro que el alumno del planteo discordante se sienta desplazado y pierda el interés o inicie un diálogo con un vecino de banco con las molestias que esto apareja para el desarrollo de la clase. El profesor debe hacer un gran esfuerzo porque la discusión se mantenga canalizada pero sin herir la susceptibilidad de aquellos cuyos planteos deban ser postergados.

Por último tenemos que en los grupos muy grandes se hace sumamente difícil conocer a los estudiantes y evaluarlos. Sobre todo esto último ya que el gran número de intervenciones por clase hace difícil recordarlas todas y emitir juicio sobre cada una luego de terminada la clase.

Los grupos muy pequeños también presentan serios problemas. Para lograr una discusión interesante es necesario alcanzar cierta "masa crítica". Se ha comprobado que para lograr una discusión animada se necesita como mínimo la participación activa de diez o más estudiantes. Si tenemos en cuenta que por diversas razones no es posible pensar que siempre intervengan los mismos diez ya que no todos los días estos podrán exhibir una preparación del caso suficiente para mantener la discusión; y además que para encontrar este número de estudiantes sobresalientes normalmente necesitamos un número mucho mayor de participantes; nos acercamos a la cifra de cuarenta o más que diéramos recién.

Los grupos pequeños pueden funcionar en determinadas circunstancias. Como ya dijimos en Harvard funcionan con buen resultado algunos grupos pequeños. Pero es importante señalar que esto sucede en las materias de especialización del segundo año del M.B.A. que son optativas. Esto quiere decir que se produce una autoselección de los estudiantes, los que se inscriben en una materia eligiéndola entre otras cuarenta es porque tienen especial interés en ella; por lo tanto es lógico suponer que su grado de interés y dedicación a ella será alto, permitiendo así discusiones interesantes con pocos alumnos pero muy motivados.

3. Duración de la clase.

No existen normas definidas sobre cuál debe ser la duración de una clase con discusión de casos pero en general se acepta que ésta debe ser aproximadamente una hora y media.

Por supuesto que la duración debe depender de una serie de factores a considerar. Si el grupo está compuesto por personas sin experiencia en el método de casos, o si estamos en las primeras clases de un curso, se necesitará un tiempo mayor ya que demandará un mayor esfuerzo del profesor para iniciar la discusión y llevarla en la forma deseada. Por el contrario en un grupo ya familiarizado con las reglas del juego y que ya domina la materia se llegará al centro del problema rápidamente.

De todas maneras podemos decir que una duración menor de una hora u hora y cuarto no es conveniente. Aún cuando estemos en la última situación de las recién consideradas una duración demasiado breve causa problemas ya que es precisamente en esas situaciones donde puede ser más útil la capacidad del profesor para extraer el máximo del caso planteando distintas alternativas, introduciendo cambios en las variables, etc.

Una duración superior a la hora y media no es deseable. La atención se agota y la discusión decae y se entra en círculos viciosos estériles.

La clara determinación de la duración que tendrán las clases junto con las características del grupo son elementos de fundamental importancia a considerar por el profesor al preparar a su curso y elegir los casos a utilizar.

E. Los estudiantes en el método de casos.

1. Características generales.

Hay un viejo refrán que dice: "Puedes llevar un caballo hasta el agua, pero no puedes obligarlo a beber". Una pequeña transformación nos permite aplicar su contenido a la enseñanza: Puedes poner a disposición del estudiante todos los conocimientos, pero no puedes obligarlo a aprender.

El aprendizaje es algo subjetivo, individual y único. Los sistemas de comunicación entre los hombres son muy imperfectos y el mensaje que recibe el receptor tiene un alto porcentaje de elementos subjetivos que lo diferencian del que intentó comunicar el emisor.

El proceso de la enseñanza exige un esfuerzo consciente, deliberado y repetido por parte del estudiante. El estudiante debe adquirir los conocimientos, no puede esperar que se le den.

La naturaleza del esfuerzo será diferente según cuál sea el método de enseñanza utilizado. En el método tradicional el esfuerzo del estudiante está dirigido fundamentalmente a comprender, asimilar y retener los conocimientos impartidos por el profesor. Algunos podrán ir más allá y asociar estos conocimientos con otros, analizarlos; crear nuevos conocimientos; pero ésta no es la regla.

De acuerdo a las exigencias que plantea este método las condiciones que deben cumplir los estudiantes para poder funcionar satisfactoriamente son: nivel de conocimientos previos adecuado para comprender los que se impartan en el curso; nivel de inteligencia media; memoria buena; capacidad de transmitir en forma ordenada y coherentemente los conocimientos que vaya adquiriendo.

En el método de casos las exigencias son distintas. Se exige un esfuerzo mayor y de distinta naturaleza de parte del estudiante. Debe crear los conocimientos, a través de un proceso de análisis y estudio. La motivación necesaria debe ser muy alta para permitir un esfuerzo permanente que demanda el aprendizaje ya que los conocimientos no le son presentados prontos y ordenados sino que deben de ser extraídos de la compleja realidad, de cientos de casos, o adquiridos en la búsqueda personal para satisfacer inquietudes despertadas en clase. Las generalizaciones corren por su cuenta, y debe salvar la etapa de frustraciones propia de los primeros pasos en el método de casos.

La capacidad exigida debe ser distinta. Si bien un nivel de conocimientos previos sigue siendo necesario a esto se deben sumar otras características de índole personal, tales como mente analítica, capacidad para trabajar en grupo, disposición crítica; preferencia por lo concreto sobre lo abstracto. También es importante que por lo menos gran parte de los estudiantes tengan experiencia en la práctica de la administración.

2. Selección de los estudiantes.

El éxito o fracaso de un curso se determina en gran parte mucho antes de comenzar, en la selección de sus participantes.

Debe haber una coherencia total entre los siguientes elementos: objetivos del curso, método a utilizar, características de los estudiantes.

Como ya dijimos si se utiliza el método de casos el objetivo será la formación de administradores para trabajar al nivel superior. Por lo tanto los estudiantes deben seleccionarse de acuerdo a este criterio.

En general se acepta que las características necesarias para alcanzar el nivel máximo en la administración y desempeñarse eficientemente son: alto nivel de motivación, capacidad de liderazgo, capacidad para trabajar en grupo y dirigir grupos humanos; capacidad de decisión.

En aquellos lugares donde se han obtenido mejores resultados con el método de casos se da enorme importancia al proceso de selección y ésta se realiza dentro de las líneas generales que acabamos de señalar.

La selección se hace buscando a través de los antecedentes del individuo y de pruebas psicológicas, las características deseadas.

A manera de ejemplo del cuidado que se pone en la selección podemos dar el ejemplo de la Harvard Business School donde hay una política muy restringida de becas sustituyéndolas por préstamos a efectos de que todos los que ingresen lo hagan con sus propios medios demostrando así muy alto interés y motivación.

Tanta importancia se da a esta selección en la misma Universidad que una vez que un estudiante es aceptado es muy difícil que no culmine sus estudios. Si al terminar el primer año sus calificaciones no están a un nivel aceptable se le recomienda que realice uno o dos años de experiencia en una empresa y luego vuelva para continuar. Se da mayor importancia a las características personales que al nivel de conocimientos, la experiencia no puede sustituirse con formación académica más intensiva.

Al encarar la selección no deben considerarse sólo las características individuales necesarias sino también las del grupo que se desea formar. Esta es otra de las particularidades del método de casos; por encima de las capacidades individuales el grupo es un elemento importantísimo en el buen desarrollo de la clase.

Si bien en la determinación de rasgos individuales se tienen en cuenta aquellos que permitan el buen funcionamiento del individuo en un grupo esto no es suficiente.

Para poder extraer los mejores resultados del caso es importante que los participantes puedan aportar distintos enfoques a la situación planteada, es por eso que se intenta lograr un grupo integrado por personas de formación en distintas disciplinas. La participación conjunta de ingenieros, abogados, economistas, contadores, sicólogos, químicos, arquitectos, agrónomos, médicos y otros profesionales enriquece enormemente la discusión y da a todos los participantes una visión más amplia de los problemas, ya que si bien todos se estarán manejando con los elementos básicos del curso sus metodologías, sus experiencias, sus conocimientos básicos serán distintos pudiendo nutrirse mutuamente.

Es precisamente por esta razón que el método de casos ha tenido su mayor difusión en las escuelas de graduados y en los cursos para ejecutivos donde la experiencia en distintos sectores industriales o regiones se agrega a la diversidad de formación para enriquecer el intercambio de ideas.

3. Reacciones de los estudiantes.

La experiencia ha demostrado que la reacción de los estudiantes sometidos por primera vez al método de casos sigue un ciclo claramente discernible. Por supuesto que la duración de cada una de las etapas del ciclo y la fuerza de la reacción del estudiante en ellas varía no sólo debido a las diferencias de personalidad que se encuentran en un grupo, sino que también podemos encontrar diferencias entre grupos. Así tenemos que los grupos formados por personas de formación de tipo académico son los que encuentran las barreras más grandes para adaptarse, ya que tienen que cambiar su metodología de aprendizaje, tienen que sustituir el esquema aprendido por uno nuevo. Así mismo las personas con mayor experiencia en la práctica de la administración encuentra menores dificultades para adaptarse al método de casos, que supone un nivel de abstracción menor que el habitual en la enseñanza de tipo teórico.

El ciclo que mencionamos consta básicamente de cuatro etapas: curiosidad, frustración, satisfacción al constatar el desarrollo de capacidad de análisis y seguridad sobre la habilidad para tomar decisiones en problemas administrativos.

Al comenzar su experiencia con el método de casos la primera reacción del estudiante suele ser de interés y curiosidad. El ir descubriendo las reglas del juego, la presentación de circunstancias reales, la posibilidad de participar activamente, hacen que el desarrollo de la clase sea más entretenido que la clase magistral y además que mantenga su atención. Esto se nota en todas las variantes del método que hemos mencionado.

Cuando el método se usa en su forma de ilustración de conocimientos teóricos se hace más fácil poder mantener esta primera reacción y evitar que se pase a la segunda. En cambio al usar el método de casos en forma total, o sea como elemento básico del curso, a poco tiempo de iniciado el curso y cuando el estudiante ha superado la primera etapa de interés por la novedad del método empieza a sentirse frustrado.

El estudiante siente en este momento que está perdiendo su tiempo. Está dedicando una cantidad considerable de tiempo y esfuerzo en la lectura y estudio de casos pero no siente que esté realizando ningún progreso. ¿Qué está aprendiendo? No ve, como en el caso de la enseñanza magistral, que esté recibiendo nuevos conocimientos útiles. Por el contrario ve que sólo ha logrado conocer una cantidad de situaciones especiales en industrias dispares y asistido a una serie de discusiones sobre ellas que raras veces llegaban a conclusiones prácticas y sobre todo que no aportaban conocimiento de carácter general.

Esta sensación de frustración es una consecuencia perfectamente lógica del enfrentamiento de personas habituadas al método magistral con este nuevo método. Durante toda su educación el estudiante ha medido el resultado de la enseñanza y de su esfuerzo en cantidad de conocimiento nuevo adquirido, y por conocimiento se entendía teorías de carácter general. En cambio en el método de casos lo que va a adquirir no es esencialmente conocimiento sino pericia para actuar, y eso se debe medir en diferente forma que la acumulación de conocimiento y además la adquisición de pericia no crece en forma lineal como la de conocimiento sino que crece muy lentamente al principio para luego subir rápidamente.

Otro hecho que colabora en esta frustración es que en general al comenzar un curso se utilizan casos generales y claros con los cuales él se mueve con facilidad y dentro de la etapa de interés. Pero al ir adelantando en el programa se comienza a ver casos donde el problema no es nada claro y muchas veces el estudiante sale de la clase con muchas dudas que no se han llegado a aclarar. Esto se debe a que en esta etapa el profesor hace énfasis en el método de análisis y le es más importante insistir e ir orientando a los estudiantes que no se saben manejar bien aún, que forzar la llegada a determinadas conclusiones.

Por todas estas razones el estudiante siente que no avanza, y que sus esfuerzos son estériles y sobreviene la frustración.

Como decíamos la frustración se da fundamentalmente al usar el método total, pero igual puede aparecer en cualquiera de las otras formas del método aunque probablemente con menor intensidad. De todas maneras siempre es importante que el profesor sepa que el hecho de que el estudiante se sienta frustrado en una etapa del curso es natural y debe hacerlo posible en este momento por hacerlo salir de esa sensación. Explicaciones en la clase sobre la importancia de cada caso en el curso, conversaciones personales o con grupos explicando en que consiste el método y mostrando comprensión hacia los sentimientos del estudiante, pueden ayudar mucho para salvar esta etapa difícil.

Al adelantar más en el curso la actitud del estudiante va cambiando. Poco a poco va constatando que su habilidad para analizar las situaciones planteadas va aumentando, que comienza a dominar las técnicas adecuadas para realizar estos análisis, que el estudio de todos los casos se ha traducido en experiencia y que puede aplicar esa experiencia para realizar un mejor análisis de las situaciones concretas que se le plantean, y lo más importante que ese conocimiento no le es dado sino que es adquirido por él, enriquecido con sus conocimientos anteriores y orientado a sus propias necesidades. En este momento la frustración queda de lado.

A partir de este momento en que el estudiante constata su capacidad de análisis que le permite identificar los problemas en todas sus dimensiones, y ve que en la discusión en clase se realiza un análisis mucho más afinado y completo que antes, el estudiante vuelve a tener interés en el curso y en mayor grado que en la primera etapa. Ahora se puede observar que lee con interés la información de diarios y revistas sobre temas de administración y las analiza y discute con sus compañeros en los

momentos de reunión, en las comidas, ha descubierto un nuevo instrumento y está deseoso por utilizarlo. Ya no alcanza con asignarle casos para estudiar, hay que indicarle otras fuentes de información a las que puede recurrir para obtener más o diferente información que está deseoso de obtener.

Una vez que el estudiante tiene bien desarrollada su capacidad de análisis en la materia y domina las técnicas propias del curso se llega al estudio de los casos más complejos que no suponen sólo un análisis sino una decisión. Mientras al principio en general se propone una decisión y se pide su análisis ahora hay que llegar a identificar soluciones posibles, evaluarlas y elegir una. Al final de esta etapa que coincide con el fin de curso el estudiante se siente perfectamente capaz de desenvolverse en la práctica dentro de la materia que acaba de estudiar, no sólo no teme las responsabilidades y dificultades de las decisiones, sino que las busca ansiosamente.

El proceso continuo de realizar los análisis y tomar decisiones diariamente, enfrentándose a diferentes situaciones, la costumbre de exponerlas y defenderlas frente a las objeciones de sus compañeros le dan una seguridad muy grande sobre su capacidad para desenvolverse como ejecutivo en una empresa o en el gobierno. Además ha adquirido la habilidad dialéctica para exponer su posición ante reuniones y comités que funcionan en forma parecida a una clase.

Esa confianza en sí mismo que adquiere es en realidad excesiva para su verdadera capacidad ya que la enseñanza nunca puede ser sustituto total de la experiencia y las situaciones que enfrente en la realidad serán mucho más complejas que un caso; pero de todas maneras ese sentimiento de confianza será muy útil para el desarrollo personal del individuo y también para su futuro empleador si lo canaliza atinadamente.

F. El profesor en el método de casos.

1. Características generales.

El papel del profesor en el método de casos es bastante ~~distinto al~~ que juega en otros métodos de enseñanza. Las características especiales del método que no consiste en transmitir conocimiento directamente sino en crear las condiciones para que el estudiante aprenda, determinan que la forma de manejar la clase tenga peculiaridades que la distinguen de otros métodos y por lo tanto que las habilidades requeridas del profesor son también distintas.

Son muy pocos los análisis desapasionados que se han hecho del método de casos; la generalidad de los autores están alineados a favor o en contra y su posición se manifiesta en todas sus opiniones e incluso en sus descripciones. Así es que los partidarios del método de casos en su entusiasmo por sus virtudes señalan una cantidad de cualidades en la actuación de los profesores del método que hace pensar que sería casi imposible encontrar a alguien que cumpla los requisitos necesarios para ser profesor; por otro lado, los detractores dicen que cualquiera puede ser profesor, ya que no se necesita saber nada de la materia enseñada. En nuestro análisis intentaremos presentar la situación con objetividad ya que no nos alineamos ni con los detractores ni con los apologistas.

Como explicamos al comienzo el método de casos se centra en el estudiante mientras que los otros métodos se centran en el profesor. El método de casos trata de que el estudiante aprende a través de su propio esfuerzo y de acuerdo a sus concepciones; el método tradicional da el mismo conocimiento a todos; el método de casos enseña a hacer, el tradicional a conocer.

Aunque pueda parecer una paradoja es precisamente en el método de casos donde tiene más importancia la labor del profesor. Vamos a explicar esto. No queremos decir que los profesores en este método sean mejores que en otro, sino que la mecánica de la clase con casos hace que la labor del profesor sea insustituible.

En el método tradicional, una clase conferencia puede ser sustituida, aunque son desmedro, por un libro; porque se trata de transmitir directamente un conocimiento previamente seleccionado, ordenado y clasificado. En el método de casos el conocimiento lo va extrayendo el estudiante del análisis de situaciones complejas, donde la información aparece desordenada, donde no se separa lo importante de lo irrelevante, y donde las situaciones planteadas exigen un análisis y una decisión. La labor del profesor es ayudar al estudiante, al grupo, en ese proceso que no puede recorrer solo, y su asistencia no puede ser sustituida por ningún otro elemento. El profesor en el método de casos es el que determina en gran parte el resultado que el estudiante obtiene de su esfuerzo. En el método tradicional el resultado se mide de acuerdo a la cantidad de conocimientos asimilados por el estudiante, un buen profesor puede allanar dificultades y orientarle mejor para lograr un mejor resultado. Pero la diferencia entre un buen profesor y un profesor regular, o la ausencia de profesor no son tan notorias como en el método de casos.

Como aquí se trata de aprender a "hacer" y como el conocimiento no surge de conferencias o lecturas sino del esfuerzo continuado por extraer conocimiento de algo desordenado y complejo, la ayuda del profesor es más decisiva.

La cuidadosa selección de los casos, su escalonamiento a través del curso y la conducción de las clases en forma adecuada permitirá que el estudiante extraiga el máximo de cada uno de los casos y que el conocimiento que adquiriera en cada oportunidad se complemente y se sume a los que se vayan agregando luego de forma de irle dando una idea total de la materia que está estudiando.

El lograr la máxima eficiencia en todos estos aspectos por parte del profesor supone el uso de habilidades distintas que las utilizadas en la clase magistral. Un excelente profesor en el sistema magistral no siempre podrá mantener el nivel de excelencia en el método de casos; y un óptimo profesor con casos probablemente fracasará en el sistema magistral. Las habilidades personales necesarias son diferentes y también lo son las técnicas que se han ido desarrollando con la experiencia para el manejo de la clase con uno y otro método.

2. Habilidades que debe poseer el profesor.

En cuanto a sus cualidades personales, que pueden ser más importantes acá que en otros métodos, podemos señalar que será conveniente que el profesor sea muy accesible, que tenga mente ágil, que sea entusiasta, que sea claro y conciso al exponer. La accesibilidad obviamente es una condición de gran importancia en un sistema que se basa fundamentalmente en la discusión en grupo, donde todos son pares y la actitud del profesor es de primordial importancia para lograr esta situación. Además por la misma característica del método permanentemente los estudiantes desean discutir con el profesor soluciones que no le han satisfecho en la clase, inquietudes que se le han planteado, solicitarle referencias a donde puede recurrir sobre algún punto que le interesa profundizar, etc.

La mente ágil también es una condición importante para su mejor desenvolvimiento. Es imposible prever todas las situaciones que se presentarán en la discusión de cada caso. Profesores que llevan años enseñando un mismo caso, que creen haber agotado todas las posibilidades de análisis se sorprenden constantemente descubriendo que cada nuevo grupo trae algo diferente. Mientras que en el método magistral una mente de funcionamiento metódico y pausado puede ser plausible para preparar diser-

taciones ordenadas y lógicas, en el método de casos es necesario tener profesores capaces de reaccionar rápidamente ante situaciones inesperadas. Por supuesto que la experiencia ayuda mucho a solucionar este tipo de situaciones pero de todas maneras creemos importante recalcar esta condición como preferible en un profesor.

El entusiasmo es importante porque el profesor debe transmitir al grupo el entusiasmo necesario para lanzarse de lleno al estudio de cada caso y superar los momentos de frustración porque puedan pasar. Además es importante el entusiasmo en la actitud del profesor que viene feliz a la clase dispuesto a enfrentarse con un desafío intelectual por parte de sus alumnos.

La ausencia de claridad y sobre todo de concisión en la expresión por parte del profesor son menos disimulables en este método que en el magistral ya que las intervenciones del profesor por el propio mecanismo de la clase deben ser breves pero ser exactamente comprendidas en su significado. Asimismo al realizar los resúmenes al final de la clase debe hacer en pocos minutos una síntesis de las principales posiciones planteadas y de las conclusiones a que se haya arribado.

No es necesario que posea dotes de oratoria, por el contrario le será más beneficioso no tenerlas, para evitar excesos en el tiempo de sus intervenciones y sobre todo para lograr el ambiente informal que debe prevalecer en la clase, y que no se puede lograr si el profesor no habla en términos coloquiales.

Aparte de las condiciones personales de tipo general que acabamos de señalar el profesor debe poseer otra serie de facultades de tipo esencialmente operativo, es decir vinculadas directamente a la actividad a desarrollar.

Sin entrar a referirnos acá a las técnicas de conducción que sería deseable conociera, podemos señalar dos elementos de fundamental importancia: saber conducir las discusiones en grupos y tener experiencia en situaciones similares a las planteadas en el curso.

La capacidad para conducir discusiones de grupos es obviamente de fundamental importancia para el buen desenvolvimiento del profesor. El desarrollo de la discusión es el que determina en gran parte la calidad de la enseñanza impartida. Si la discusión es ordenada y no se dispersa sino que por el contrario se trata un punto

hasta agotarlo y luego se pasa al siguiente y así sucesivamente se facilita la labor del estudiante de ir creando su propio método de análisis y también se hace más sencilla la tarea de extraerse conclusiones de una situación esencialmente compleja.

Una conducción inteligente de la discusión podrá también evitar que la discusión caiga en círculos intrascendentes, en dialogados irrelevantes o que se desvíe hacia aspectos que no son de interés general. Si se logra esto se estará dando un gran paso hacia el mantenimiento del interés por parte de los estudiantes que como habíamos dicho es un elemento básico del método.

La habilidad para conducir la discusión en clase puede tener distintos orígenes; el individuo puede ser un líder natural realizando la conducción sin ningún esfuerzo deliberado; la experiencia en situaciones similares puede haberle otorgado el conocimiento de ciertos indicadores de la situación de la discusión y un especial olfato para captar el crecimiento del aburrimiento así como las formas de introducir un cambio favorable puede haber sido adquirida a través de muchos esfuerzos anteriores fallidos unos y exitosos otros; por último la habilidad requerida puede haber sido obtenida a través de una capacitación especial recibida de especialistas en la materia, aprendiendo las técnicas que éstos han desarrollado.

Por supuesto que el ideal será la combinación óptima de las tres fuentes de capacitación, pero lo que interesaba señalar aquí es cuáles son esas fuentes y que en cierto grado unas pueden sustituir a otras aunque como dijimos lo ideal es que se complementen. Estos conceptos deben ser tenidos en cuenta en la selección de profesores y en su formación.

El segundo elemento mencionado, la experiencia en situaciones similares a las planteadas en el curso es de muy especial importancia en el método de casos. En todo método el aporte de la experiencia del profesor enriquece la enseñanza impartida, pero en el método de casos esto se da en mayor grado.

El estudiante ante el análisis de un caso se encuentra enfrentado a dos problemas: primero comprender todos los aspectos planteados y su complejidad en todo su alcance y luego separar de ese complejo enmarañado los elementos más relevantes para llegar así al aspecto crítico del

problema. La experiencia del profesor puede ayudar en ambos procesos. En el primero la experiencia práctica permite ubicar con mucha más facilidad todas las posibles implicancias de la situación planteada, e incluso le ayuda a hacerlo sin dirigir abiertamente la discusión utilizando el recurso de la anécdota. A través de la descripción de una situación que él vivió donde se resalta determinado aspecto se puede llamar la atención a un enfoque no analizado del caso. De esta manera se ayuda a la discusión sin forzarla y asimismo se la enriquece con un nuevo aporte.

Estos aportes también pueden ayudar a la generalización, planteando a través de distintos ejemplos y su comparación con el caso, situaciones que aparecen como comunes y que pueden tener soluciones similares; o por el contrario se puede evitar la caída en generalizaciones fáciles y peligrosas mediante un ejemplo oportunamente señalado. Es la experiencia del profesor lo que le permite precisamente percatarse de estas situaciones y tener a mano la mejor solución.

Quizás sea aún más importante la experiencia en el otro proceso, el de búsqueda de aspectos relevantes y elementos críticos. La perspectiva que da la experiencia y que es difícil sustituir con la teoría permite detectar fácilmente el grado de importancia de los distintos elementos integrantes de un problema para separar los relevantes de los que no lo son tanto en ese caso particular. En base a esto el profesor comprende si la discusión está encaminada en direcciones poco fructíferas y puede imprimir cambios de dirección con la formulación de preguntas que dirijan la atención a otros puntos no considerados, o que demuestran la inutilidad de seguir por el camino transitado.

La importancia de la experiencia en el profesor con el método de casos aporta nuevos elementos a las exigencias a plantear en el momento de la selección de docentes en este método, y por lo tanto pone de manifiesto una gran dificultad a solucionar. El tipo de persona requerida con sólidos conocimientos teóricos y una fructífera experiencia es difícil de encontrar y sobretodo difícil de reclutar como profesor porque precisamente por poseer los conocimientos y la experiencia tienen óptimas posibilidades de trabajo, muy bien remuneradas fuera de la docencia.

3. Técnicas docentes.

Además de los elementos señalados en el punto anterior que son importantes fundamentalmente en la etapa de selección, existe una serie de técnicas para el manejo de la clase con casos que permiten un mejor desenvolvimiento del profesor en todos los casos. Nos referiremos ahora a algunas de estas técnicas. Nuestro objetivo al presentarlas no es el de imponer su uso sino el de exponer el resultado de la experiencia docente en la materia para facilitar el tránsito por este camino de los profesores que se inician en el método de casos.

En primer lugar nos referiremos a la forma de preparar la clase. Un caso cualquiera por su característica de tratar con situaciones complejas puede ser utilizado en muy diversos cursos y dentro de un mismo curso con distintos objetivos. Por lo tanto el primer elemento importante a tener en cuenta es cuál es el objetivo de la clase concreta que preparamos. Dentro del curso qué punto queremos presentar con este caso. Y junto con esto analizar la forma en que ese punto aparece en el caso. Si es obvio o está oculto, etc.

Debemos prever en lo posible cuál será el desarrollo de la clase, deseado y preparar acciones que nos permitan dirigirla en ese sentido o que nos ayuden a volver al cauce deseado en caso de desvíos.

Un elemento útil en esta etapa son las fichas personales de los estudiantes, sobre todo en cursos de graduados o de ejecutivos, donde conste en pocas líneas los rasgos principales como formación y experiencia. Estas fichas pueden ser un instrumento muy útil para el profesor. Le permitirá seleccionar a la persona que inicie la clase y que de acuerdo a su formación y experiencia hará énfasis en determinados aspectos del caso. A su vez si la discusión está demasiado canalizada en un sentido el profesor puede recurrir a una pregunta directa a un participante que aportará un enfoque diferente.

Esto nos acerca al tema de las preguntas en general que como dijimos son una de las principales herramientas del profesor. Es recomendable que en la preparación de cada caso el profesor reúna una batería de preguntas para su eventual utilización en caso de creerlo conveniente durante el desarrollo de la clase. Es importante tener preparadas las preguntas por varias razones; una es que en el análisis previo en profundidad se pueden ver mejor las distintas facetas del problema que cuando se está inmerso en la discusión; además las preguntas preconcebidas pueden ser más cuidadosamente redactadas para evitar dirigir la respuesta o imponer un enfoque.

En algunos casos una o más preguntas son incluidas al final del caso, o presentadas por el profesor en la clase previa. Este procedimiento sólo puede ser recomendable en el comienzo del curso cuando los estudiantes no están familiarizados con el tema y pueden tener dificultades para manejar el caso, es entonces que una pregunta les puede ayudar a enfocar el estudio del caso. Pero este procedimiento no es recomendable cuando se utiliza habitualmente ya que se convierte en una muleta del estudiante que comienza a ver los problemas sólo a través de las preguntas y no en todas sus dimensiones y así se pierde parte del esfuerzo por acercarse a situaciones reales en la complejidad y variedad de los problemas.

Durante el transcurso de la clase se van sucediendo intervenciones; algunas de ellas son complementarias, otras son divergentes, algunas lo son sólo en parte. Una parte importante de la labor del profesor es dar forma a toda esta materia prima que va surgiendo de la clase para que poco a poco ella vaya cobrando forma y tomando sentido a los ojos de los estudiantes. De esta forma se enriquecen los aportes de cada uno de los participantes con los de los demás y se logra ubicar cada enfoque en una perspectiva general.

La mejor forma de lograr esto es a través del uso del pizarrón. En el pizarrón el profesor va formando por un lado un "aide memoire" de todo lo que se va diciendo. Pero lo más importante que puede hacer es la clasificación y ordenamiento de lo que se dice. Normalmente en una discusión de casos el desarrollo no es lineal tomando un punto o un enfoque hasta agotarlo para recién luego tomar otro para el análisis. Por el contrario los planteos diferentes se van haciendo en forma desordenada y oponiéndose unos a otros pudiendo crear una confusión que impide arribar a conclusiones adecuadas. Esto era en detrimento de los conocimientos impartidos y de la moral de los estudiantes.

Si el profesor posee la habilidad de ir clasificando y ordenando en el pizarrón lo que se va diciendo en cualquier momento de la clase sabemos a donde estamos, cuáles son las posiciones en pugna, cuáles los temas agotados. Además este esquema que se va sumando permite al profesor formular preguntas aclaratorias con más facilidad y lo que es aún más importante le permite hacer un análisis breve y claro de resumen y conclusiones, para cerrar la clase.

Cuando esta técnica se usa con habilidad y soltura la clase gana en agilidad e interés y el tiempo es mejor aprovechado.

Para la correcta aplicación de esta técnica se debe contar con los elementos materiales adecuados. Se necesita una superficie de pizarrón disponible muy amplia que permita incluir todo lo que se dice, pero a su vez que permita separarlo y ordenarlo en forma clara. Hacemos énfasis en lo de poner todo lo que se dice porque es un elemento psicológico importante. Salvo que lo dicho sea a todas luces irrelevante o disparatado el participante que no logre llevar su planteo al pizarrón se sentirá desmoralizado y poco resuelto a nuevas participaciones.

El pizarrón puede transformarse entonces en todo un sistema de incentivos y una forma de "feed-back" para que el estudiante perciba si va por el camino adecuado o no. La posición prominente en el pizarrón, el subrayar una frase, el usarla como centro del resumen final es un reconocimiento muy alto frente a sus compañeros para el estudiante favorecido. Por el contrario el ser ubicado en lugares marginales, completamente fuera del foco del problema, el no ser considerado en el resumen final para nada, es un índice claro de que se va por un camino equivocado.

A los efectos del dinamismo de la clase el movimiento del profesor dentro del salón también puede ser importante. En general cuando el profesor se desplaza logra concentrar la atención en él, mientras que cuando desea pasar desapercibido se mantiene estático, fuera del foco de atención. Dentro de una misma clase ambas actitudes son compatibles. En momentos que la discusión está estancada un desplazamiento rápido del profesor prepara el ambiente para una pregunta que dé una nueva salida a la discusión. Cuando la discusión se ha centrado en un tema de importancia y está bien encaminada el profesor prefiere pasar desapercibido porque en caso contrario los estudiantes se contrarían en él para dar respuesta rápida a un tema que ellos están analizando bien.

En la preparación de la clase algunos profesores acostumbran asignar tiempo a cada una de las etapas previstas de la discusión y actúan cuando una de esas etapas tiende a extenderse excesivamente. Cuando es utilizado correctamente, sin forzar la marcha ni apresuramientos, esta conducta puede evitar la precipitación por resaltar aspectos importantes en forma apresurada al ver acercarse el final de la clase. La existencia de un programa preparado por el profesor permite evaluar en un momento cualquiera si la discusión marcha en la forma deseada.

Aunque no es la norma, algunas veces el profesor debe dar "charlas" sobre ciertos aspectos técnicos. Frecuentemente sucede que en el análisis de un caso el grupo se siente confundido y la discusión se atasca por insuficiencia de conocimiento de alguna técnica a utilizar o de algún otro aspecto vinculado al caso de naturaleza legal o de procedimiento en determinados sectores, etc. En estos casos y cuando la aclaración es importante el profesor puede interrumpir la discusión y dar una charla sobre el asunto referido. Esta charla se basará en los elementos concretos del caso para explicar aspectos técnicos de carácter general. Es probable que el objetivo de utilizar ese caso fuera precisamente evaluar si esa charla era necesaria, es por eso que los profesores siempre tienen preparada una charla de esta naturaleza referida al tema central del caso. En caso que la dificultad notada en los estudiantes fuera importante podrá plantearse nuevo caso similar en la próxima clase. Referido a esto último es importante señalar una de las ventajas del método de casos en su mejor aplicación. Cuando el curso está bien diseñado las técnicas se van aprendiendo una a una pero luego los casos se van haciendo más complejos y estas se deben aplicar en forma conjunta y con distintas variaciones lo que hace que el conocimiento se vaya reforzando con la práctica y también que se comprendan mejor todas las alternativas, y su influencia en las decisiones. Es precisamente por esto que no debe preocupar demasiado el no haber extraído todo el resultado posible de un caso ya que en otros casos se podrá insistir sobre el tema si el curso está bien diseñado.

Uno de los problemas más importantes que se plantean al profesor es la decisión del grado de libertad en que debe dejar desenvolverse la discusión. Esta decisión está condicionada en parte por la personalidad del profesor que puede ubicarlo en una actitud más o menos directiva. Aparte de este factor hay elementos a considerar para decidir cuándo conviene más cada tipo de actitud. En general podemos decir que cuando se están tratando temas de tipo exclusivamente técnico será más conveniente mantener un control directo de la discusión y orientarla abiertamente ya que se trata de temas no opinables y donde la clase acepta el predominio del profesor. Sin embargo cuando lo que se analiza son decisiones o aún análisis donde los elementos subjetivos, la experiencia, el criterio y la variedad de enfoques son la norma, el profesor debe intentar dejar más libre la discusión, interviniendo el mínimo posible y cuando lo hace será preferible que sea en forma de preguntas. Por último otro factor de gran importancia para determinar la actitud del profesor es el "carácter" del grupo. Cada grupo tiene una personalidad diferente que hace que la forma de actuar sea también diferente ante cada situación.

La discusión en clase es un rico instrumento del método de casos: el intercambio de opiniones enriquece el conocimiento recibido; la participación en discusiones prepara al participante para manejarse adecuadamente en las situaciones que deben enfrentar en el futuro dándole facilidad de expresión y habilidad parlamentaria; el grupo proporciona un incentivo más a través del sentido competitivo. Obliga al estudiante a prepararse bien y le induce a participar inteligentemente para lograr el reconocimiento de sus compañeros. Pero a pesar de todas sus ventajas la discusión en clase no debe ser el único procedimiento utilizado ya que tiene algunas limitaciones. Sólo en raras oportunidades se puede completar en el transcurso de una clase el análisis del caso en toda su amplitud y aún cuando se hace surge del aporte fragmentario de varios participantes, por lo tanto esto puede inducir al estudiante al análisis de aspectos aislados del caso pero no en todo su alcance y en forma secuencial. Otro problema que se presenta es que a pesar de los esfuerzos del profesor para hacer participar a todos es inevitable que los más extrovertidos y decididos dominen la discusión desplazando a los introvertidos, tímidos y reservados planteando así un problema por no llegar la participación en forma pareja a todos los estudiantes.

Por último se hace difícil la evaluación de los estudiantes sólo por la participación en discusiones en clase por lo señalado antes de diferencias individuales y por la dificultad de registrar las intervenciones que tiene el profesor que está concentrado en la discusión y el alcance de sus objetivos, y no puede distraerse con anotaciones que además crearían una situación incómoda entre los participantes quitando fluidez y naturalidad a la discusión.

Una primera forma de evitar algunos de estos problemas es la insistencia en que los estudiantes se organicen en pequeños grupos de estudio para analizar y discutir los casos en común, previamente a la discusión general. En algunos casos los grupos se forman naturalmente; en otros el profesor debe formarlos, siempre conviene que integren los grupos personas con diferente formación y experiencia para enriquecer la discusión. Mediante este procedimiento se logra una más detallada discusión ya que no existen las limitaciones de tiempo de una clase, además gracias a esta discusión previa la discusión en clase

será más interesante porque irá directamente a los puntos críticos y las opiniones no estarán tan dispersas. Por último gracias a este procedimiento se dan mayores posibilidades de participación a los introvertidos. Estos grupos deben funcionar solos aunque algunas veces puedan contar con la participación del profesor o un ayudante sobretodo al comienzo del curso cuando se pueden encontrar dificultades técnicas.

Otro de los procedimientos utilizados es el análisis escrito de casos. Por este procedimiento se busca desarrollar la capacidad del estudiante para realizar un análisis coherente y total del caso en todas sus alternativas. Se hace especial énfasis en el método, en el rigor lógico, en la correcta aplicación de técnicas. Se desea que el estudiante analice la situación: identifique sus elementos principales, descubra y evalúe las alternativas que se presentan y haga una recomendación. Así se complementa lo logrado por los otros procedimientos donde es raro que el estudiante pueda hacer por sí solo un análisis total frente al profesor y además se proporciona al profesor un elemento importante para la evaluación del estudiante. Otro de los resultados positivos es que se mejora sensiblemente la capacidad de expresión escrita del estudiante mediante una rigurosa corrección para habilitarlo a la comunicación escrita que será un elemento importante en el ejercicio de su profesión. En general se le da al estudiante un plazo relativamente largo, una semana para preparar su informe a efectos de que pueda agotar el caso presentado que casi siempre es complejo. Esto lo habilita para los exámenes que también son por escrito aunque con mucho menos tiempo.

Es importante señalar que por la propia naturaleza del método se hace especial énfasis en que toda afirmación esté sustentada en hechos, por lo tanto debe hacerse referencia a qué aspectos concretos del caso sustentan lo afirmado o presentar cuadros o tablas elaborados a partir de datos del caso que apoyen lo dicho. La no utilización de información de apoyo rebaja mucho la calificación del trabajo ya que es la única forma de evitar la improvisación.

G. Evaluación del estudiante.

Este es uno de los aspectos que ha dado lugar a las más encendidas polémicas en la aplicación del método de casos a la enseñanza de la administración.

Quizás por esta misma razón no hay una norma de carácter general que se aplique uniformemente para evaluar el trabajo de los estudiantes. La existencia de diferentes procedimientos ha provocado que se formaran corrientes o bandos partidarios de cada uno de los procedimientos que defienden férreamente su posición y ~~condenan~~ las de los demás. Creemos que en este, como en todos los aspectos que hemos planteado hasta ahora no caben los embanderamientos ni las incondicionalidades sino que por el contrario debe adoptarse una actitud que analice las características de los distintos procedimientos y seleccione en cada oportunidad el más adecuado al objetivo del programa, características del curso y composición de los participantes.

Una vez hecha esta precisión metodológica podemos pasar a analizar las distintas alternativas que se presentan para evaluar la labor del estudiante.

En general podemos decir que la evaluación tiene dos objetivos fundamentales. Por un lado obtener un "feed - back" o retroalimentación que permita analizar el resultado del proceso de comunicación involucrado a través del análisis cuantitativo y cualitativo de los conocimientos impartidos y recibidos. El otro objetivo de la evaluación de los estudiantes es la calificación a otorgar a cada uno de los estudiantes para determinar en qué grado es satisfactorio su aprovechamiento del curso.

El primer objetivo debe estar presente siempre y es uno de los caminos a seguir para el mejoramiento de la enseñanza ya que de la experiencia recogida se podrán detectar áreas de dificultad, adecuación necesaria en la metodología, etc. Para el logro de este objetivo no interesa la evaluación a nivel individual sino a nivel de grupo, ver cuál ha sido su progreso y sus dificultades colectivamente considerado.

El segundo objetivo no siempre es necesario, aún más, en algunas ocasiones pueda ser perjudicial. Cuando el curso forma parte de un programa en el cual las distintas materias están organizadas en una secuencia tal que para poder aprovecharse en curso se necesita haber cumplido satisfactoriamente otro previo, entonces sí se justifica la calificación individual del estudiante. También cuando se otorga un título o grado al completar los estudios se hace necesario realizar una calificación que demuestre haber satisfecho un mínimo de requisitos antes de entregar el título.

En otras situaciones, sobretodo en cursos para ejecutivos o aún de perfeccionamiento de post-grado la necesidad de calificar al estudiante no aparece clara y aún puede argumentarse que sería un elemento negativo. El participante de este nivel tiene a sus ojos un prestigio y una posición que arriesgar a través de la calificación y eso lo puede sumir en un estado de angustia muy grande, y así lo demuestra la experiencia, que le crea un bloque mental que impide el mejor aprovechamiento del curso.

Pero también puede haber distintas posiciones aún cuando haya acuerdo en calificar. Una corriente sostiene que cuando la calificación se justifica por alguno de los motivos señalados sólo debe realizarse estableciendo si el nivel alcanzado por el estudiante es suficiente o insuficiente respecto al objetivo de la calificación. Así sólo deberían otorgarse estas calificaciones evitando los matices o "notas" en la calificación. Dicen quienes se encuentran en esta posición que el otorgamiento de diferentes niveles engendra un tipo de competencia nada saludable entre los participantes, llevándolos a graduar su interés, sus intervenciones y su relación con los compañeros en función de la "nota" perdiendo así el grupo cohesión, espontaneidad y fluidez impidiéndose por lo tanto la creación del clima óptimo para el estudio de casos. Sin embargo el grupo más numeroso sostiene que la calificación con nota es un incentivo importante para el estudiante y que además le sirve de ayuda a éste para ir orientando su participación hacia un mejoramiento continuo gracias a los resultados que va percibiendo.

Una posición intermedia aplicada en muchos centros de estudio es la calificación de carácter confidencial. Cada estudiante es calificado con una nota que sólo él y el profesor conocen. Junto con la calificación se le entrega al estudiante la distribución de notas para el total del grupo que le permite saber dentro de qué sector se ubica él. Este procedimiento tiene algunas ventaja-

jas importantes ya que elimina la excesiva preocupación por no obtener bajas calificaciones las competencias inconducentes y al mismo tiempo permite al estudiante recibir una evaluación de su trabajo en términos absolutos y relativos lo que puede ser de gran ayuda.

Una vez que se ha tomado posición sobre la necesidad o no de calificar y la forma de presentar la calificación, será necesario elegir el procedimiento a seguir para evaluar a los estudiantes. De acuerdo a las características del método de casos tiene gran importancia la evaluación de la participación de los estudiantes en la discusión. Pero la realización de esta evaluación presenta dificultades serias. El profesor no puede estar anotando en una planilla durante la clase las distintas intervenciones porque esto le significaría distraer su atención del desarrollo de la discusión y lo que es más importante provocaría efectos negativos en los estudiantes. La clase perdería continuidad y espontaneidad desmereciendo la discusión. Una forma alternativa que a veces es usada es que un ayudante del profesor, ubicado en un lugar poco visible de la clase, lleve una planilla donde irá anotando las intervenciones de los estudiantes. Este procedimiento evita los inconvenientes que puede tener la distracción del profesor pero no elimina los otros problemas señalados.

Otro sistema utilizado es que el profesor llene la planilla inmediatamente después de la clase, éste tiene el inconveniente que plantea el problema de memorizar la cantidad y calidad de las intervenciones pero si se ha usado el pizarrón adecuadamente éste puede ser una ayuda eficaz.

Para facilitar la labor tanto en uno como en otro caso conviene tener impreso a mimeógrafo una planilla diaria de participación de acuerdo al siguiente esquema:

PLANILLA DIARIA DE EVALUACION

CURSO: Fecha:

CASO: Profesor:

Asiento N°	Nombre	Participación		
		Mal	Bien	Muy Bien
1				
2				
3				
4				
5				

Referencia: Distribución de la clase.

	10	11	12	
	1	2	3	
16	9		4	13
17	8		5	14
18	7	Profesor	6	15

Esta planilla puede ser complementada con una de resumen mensual final que permite analizar la gestión en su desarrollo. También puede hacerse una categorización más refinada de la participación incluyendo juicios sobre: análisis; conocimientos técnicos; criterio; relevancia; etc. Eso dependerá del interés del profesor.

Aún cuando la evaluación de la intervención en clase logre hacerse de una forma enteramente satisfactoria esto no será suficiente como evaluación del estudiante ya que, como decíamos en análisis anteriores, las diferencias individuales hacen que algunos se sientan más inclinados a participar activamente siendo así más fácil evaluarlos mientras que otros son más reticentes a intervenir. Además la participación en clase puede ser un indicador peligroso ya que si el estudiante interviene siempre, por ejemplo, en el análisis contable del caso sus intervenciones serán todas muy breves, pero no será índice de la existencia de una capacidad para analizar una situación en todos sus alcances. La intervención por su propia naturaleza siempre es parcial y breve por lo tanto debe complementarse con un análisis profundo y global de un caso. Este se hace por escrito y dando adecuado tiempo para analizar ampliamente la situación. La evaluación de este tipo de análisis arrojará nueva luz y complementará la realizada a nivel de intervención en clase. Debe establecerse a priori la importancia relativa que se dará a las pruebas escritas, incluso al examen si lo hay y a las orales. Si bien se pueden establecer pautas generales como 60% al escrito y 40% intervención o viceversa, u otras variedades, siempre debe dejarse cierta flexibilidad para considerar casos individuales especiales, donde el criterio del profesor influye más que el esquema general establecido.

Es interesante señalar un tipo de calificación que algunas veces se ha usado. Luego de establecer las normas para calificar y los criterios correctos se pide a cada estudiante que se auto - califique y se publica la calificación habiendo así un control del grupo para que no haya excesos. Pero este sistema ha perjudicado a los estudiantes que han demostrado ser más severos que los profesores en la calificación.

En la calificación final también debe dejarse lugar para los esfuerzos adicionales que hayan realizado los estudiantes, esto en general se da a través de la presentación de trabajos de profundización optativos a través de los cuales se da oportunidad de explorar más a fondo algún tema a los estudiantes especialmente interesados en ellas sin establecer una excesiva carga sobre todos los participantes.

Por último cabe indicar que la asistencia no debe ser un indicador de gran importancia por sí sola, salvo en casos extremos, y de todas maneras se verá reflejada en forma calificada a través de la participación en clase.

III. LA IMPLEMENTACION DE UN CURSO CON CASOS

A. Preparación de un curso con casos.

La preparación de un curso antes de la definición de la metodología a utilizar debe definir claramente cuáles son los objetivos del programa en que se integra el curso; del curso en especial y las características de los estudiantes así como los recursos que tendremos a nuestra disposición.

Las conclusiones a que lleguemos en los puntos anteriores determinarán la metodología a utilizar. Así definiremos si será útil el uso de casos; y si lo fuera qué tipo de casos sería mejor utilizar y qué proporción del material a utilizar deberán ser los casos. Si el objetivo del curso es formar ejecutivos el uso de casos será más recomendable que en el caso de enseñanza para no - graduados. Asimismo el nivel en que se desempeñen o vayan a desempeñarse en su trabajo los estudiantes determinarán qué temas deberán incluirse en el programa del curso. Para personas que actuarán a nivel intermedio manejándose con técnicas y procedimientos o aún en asesoramiento en estos campos tendrá mucha importancia el conocimiento en detalle de la operativa de las técnicas de la materia. Por el contrario para los directivos de más alto nivel deberá hacerse énfasis en el papel de la técnica enseñada dentro de la empresa, las posibilidades que ofrece y cómo puede servir en la toma de decisiones al más alto nivel. Así por ejemplo un curso de finanzas para gerentes generales será completamente distinto en el material utilizado que uno para gerentes de finanzas. Para los gerentes financieros se presentarán casos que le exijan practicar el dominio de técnicas financieras y será acompañado con lectura de notas técnicas y charlas sobre operativa. Por el contrario para gerentes generales se hace énfasis en algunas técnicas básicas como análisis de estados financieros y temas de política financiera y su influencia sobre las utilidades, el crecimiento, fusiones, etc. de compañías. Para los gerentes o asesores financieros los casos presentarán muchos datos para realizar cálculos y se concentrarán en el área de finanzas mientras que para los gerentes generales se elegirán casos en que los problemas financieros se presenten dentro de una situación de política general de la empresa de donde surja la influencia del aspecto financiero y la forma en que condiciona las decisiones generales de la compañía.

Una vez que el responsable del curso se ha formado una idea clara de los temas que quiere enseñar y el tipo de casos a usar prepara un esquema con todas estas ideas. Este esquema servirá como base de discusión para cambiar ideas con otros colegas, especialmente las responsables de otros cursos del mismo programa y fundamentalmente el jefe del área si lo hay. De este intercambio de ideas surgirá la tan necesaria coordinación que integre al curso dentro del programa general, así se evitarán repeticiones de temas; se asegurará que los conocimientos adquiridos en cada etapa complementarán los impartidos en otras, asignando así la continuidad descada y el mejor aprovechamiento en cada etapa.

Volviendo a nuestro ejemplo debemos saber que se les enseña de contabilidad en otras materias para ver si tienen las nociones básicas con que han de manejarse en el curso, lo mismo con matemáticas y estadística. A su vez es necesario saber qué cursos hay luego para los cuales debemos preparar a los estudiantes.

Esta etapa es fundamental y en caso de haber desconexión entre los profesores el programa no funcionará como tal y no podrá alcanzar sus objetivos.

El paso siguiente es la selección del material a utilizar. Basándose en la definición general de los objetivos del curso y en la lista de temas del programa inicial se comienza la selección del material a utilizar. Muchas veces la disponibilidad de material existente lleva a cambios en el programa. El hallazgo de material excelente en algún tema no incluido o la falta de material adecuado en uno sí incluido, puede aparejar cambios en la composición del programa. Más frecuente es que la naturaleza del material determine el tiempo a dedicar a cada tema. Suele suceder que por encontrar mucho material excelente o no encontrar ninguno que se adecúe exactamente a una necesidad específica, haya que utilizar más clases que las previstas e estudio de un tema.

Si bien el procedimiento de búsqueda y selección del material es elástico porque depende de la disponibilidad se deben fijar ciertas pautas generales para orientar la búsqueda. Así se debe especificar para que temas deseamos una nota técnica que sirva de lectura de formación a los estudiantes introduciéndoles a una técnica o procedimiento; por ejemplo podemos prever una nota técnica sobre el análisis de balances donde se establezcan los distintos procedimientos, la forma de calcular ratios y su interpretación.

La nota técnica deberá ser elegida de acuerdo al enfoque a seguir en el curso. En lo posible será tomada de alguna publicación ya existente pero si ninguna de las halladas satisface al profesor de acuerdo a las características del curso éste podrá preparar la nota él mismo. En general en el método de casos este tipo de lecturas son breves y se refieren a los puntos esenciales del tema tratado enfocando fundamentalmente en la explicación de la operativa sin mayores desarrollos de tipo técnico.

A pesar de los problemas que puede presentar su selección las notas técnicas son las más fáciles de elegir, y, la verdadera dificultad y el punto crítico del curso estará en la selección de los casos. Si éstas no son bien elegidas no se logrará enseñar los temas deseados y además la clase caerá en el desinterés. Los casos no sólo deben ser útiles por la presentación del tema buscado sino que deben ser interesantes para el estudiante por la naturaleza de la situación planteada y por su redacción que debe ser de tipo periodístico, ágil y amena.

En una primera selección se recogen todos los casos que tratan el tema y luego se comienza la selección de ellos. Se buscan aquellos que ataquen el tema en la forma planteada en el curso y también en lo posible que haya una cierta coherencia entre los casos, una unidad de tema, situaciones comparables por su similitud o diferencia, etc. o sea que se analiza cada caso no sólo como unidad y su valor para ilustrar un tema sino en relación con los demás para ver las conclusiones que se podrán extraer en forma global del curso a través del análisis de todos los casos. Así pueden elegirse situaciones básicamente similares pero con condicionantes diferentes; análisis en distintos medios económicos o socio - políticos, etc.

Una vez recogido el material y seleccionado se comienza el armado del curso. Se adjudican los casos a cada tema, se estima el tiempo necesario para su estudio, se determina la forma de tratamiento de cada uno, cuáles serán tratados en grupo, cuáles en análisis escrito incluso cuáles podrán ser usados como exámen. Seguramente del primer intento surgirán desequilibrios en el curso; temas que aparecen muy fuertes, otros que aparecen relativamente débiles; carencias de tiempo, etc. Poco a poco se irán puliendo estos defectos hasta llegar al armado final y tener, el curso listo para dictarlo.

Se pueden extraer algunas conclusiones importantes de todo el proceso señalado. Para que un curso sea efectivo, interesante y equilibrado debe prepararse con la suficiente anticipación.

La improvisación cuando se dicta el curso con casos es aún más perniciosa que en otros métodos y puede llevar al más rotundo fracaso al curso y a un innecesario desprestigio al método.

En el proceso de preparación del curso es conveniente que colaboren con el profesor responsable algunos asistentes de investigación en la tarea de recoger y seleccionar el material, así el trabajo se enriquece con el aporte de un equipo y la tarea del profesor se simplifica.

Las fuentes de material, especialmente casos, son muchas y a ellas nos referiremos en el punto siguiente, especialmente a la situación que se crea al no contar con material disponible y tener que crear su propio material. Esto enlentece y encarece el proceso pero no lo cambia en sus elementos esenciales.

B. La elaboración de casos.

Cuando analizamos la preparación de un curso con casos señalamos que hay varias fuentes a las que se puede recurrir en busca de casos. La Harvard Business School publica un extenso registro de casos donde aparecen clasificados por área una gran cantidad de casos con una breve descripción del tema, origen y antigüedad. Los casos que interesan se pueden adquirir a través de esa misma oficina. Además de estos casos de distribución exclusiva para la enseñanza hay numerosos libros de casos, incluso algunos de ellos adaptados a las características regionales de América Latina. Por último se nota una creciente tendencia en los autores de libros de texto a incluir casos para complementar las exposiciones teóricas.

A pesar de la gran abundancia y variedad de casos disponible es difícil encontrar un grupo de casos que satisfaga completamente las necesidades del curso planeado. Uno de los problemas planteados es que la situación planteada en el caso tenga verdadero sentido de realidad, despertando el interés y formando para la acción práctica, ésta debe estar ubicada en el medio en que actúan o van a actuar los estudiantes o en uno muy similar. De no ser así los resultados no podrán ser tan buenos como los esperados y será mucho más difícil mantener el interés de los estudiantes; sobre todo cuando el uso de casos es la base fundamental de la enseñanza, no tanto cuando se usa el caso como complemento.

Por estas razones siempre es deseable, especialmente cuando los casos son el material básico, que los casos a utilizar estén ubicados en el medio y en empresas con características similares a las que serán el ámbito normal de actuación de los participantes. Además de acuerdo al enfoque del curso se necesitará un distinto tipo de casos, que presente los aspectos deseados en la forma buscada. La única forma de lograr satisfacer en forma completa la totalidad de estas necesidades es a través de la elaboración de casos.

La elaboración de casos puede ser hecha a nivel institucional por un departamento especializado que trabaje en relación con los profesores, o puede ser hecha directamente por los Profesores. Ambas soluciones se dan en la realidad y las dos pueden funcionar eficientemente. La primera puede presentar dificultades de coordinación con los profesores; mientras que la segunda puede llevar a un esfuerzo desordenado que no conduzca a la formación de un cuerpo de casos equilibrado y racional; ya que puede ser que profesores con necesidades similares trabajen preparando casos diferentes cuando podrían escribir uno de utilidad para ambos mientras otros no pueden preparar ninguno.

El procedimiento mejor parece ser un departamento que realice la coordinación, que organice los contactos, planifique los proyectos, o distribuya los fondos y por otro lado la ejecución realizada por asistentes bajo la dirección del profesor interesado. A la vez también será útil la coordinación por áreas a través del jefe de áreas para así aprovechar de mejor forma el esfuerzo, por ejemplo si se tiene acceso a una empresa y se va a invertir bastante tiempo en ella para conseguir datos se pueden preparar varios casos sobre distintos aspectos.

Una vez definida la organización veamos cuáles son las dificultades que se plantean en la elaboración del caso.

El primer paso es la definición en líneas generales, de la situación que se desea plantear, por ejemplo planificación del lanzamiento de un nuevo producto, evaluación de una inversión en publicidad, etc.

En la definición del tema debe aparecer explicitado el nivel de dirección al cual se desea plantear la situación.

Una vez definida la necesidad debemos buscar la forma de encontrar la situación deseada.

El paso siguiente es el análisis de las empresas dispuestas a cooperar. Este es un punto crítico del problema y que determina en gran parte el éxito o fracaso de un programa de elaboración de casos. En la medida que la institución y sus profesores mantengan vínculos estrechos con la comunidad empresarial y con el gobierno será más fácil conseguir empresas dispuestas a cooperar. La institución deberá llevar un registro de las empresas que han cooperado en el pasado o se han manifestado dispuestas a colaborar y donde se establezca quién es el contacto en esa empresa u oficina y quien es el docente que logró el contacto. Además en la ficha deben incluirse datos sobre casos ya realizados en la empresa, fecha de su realización y una calificación de la colaboración obtenida.

La obtención de la colaboración presenta algunas dificultades especialmente cuando se da alguna de las siguientes circunstancias: falta de conocimiento del método de casos y su mecánica; medio pequeño y sector muy competitivo que puede permitir identificar a la compañía y usar la información por parte de la competencia. Al comenzar con el desarrollo de casos siempre se encontrará el escollo de la natural desconfianza de los empresarios a proporcionar información interna de la empresa para su publicación y discusión en clase.

Hay varias formas de combatir esta natural desconfianza y de atenuar la actitud contraria a colaborar.

Una de ellas es asegurar el "anonimato" de la compañía introduciendo algunos cambios en la situación que impidan la identificación de la compañía pero que no perjudiquen su uso en la docencia.

Otro de los procedimientos a utilizar es asegurar que la circulación del caso estará celosamente restringida a los participantes.

Además una condición esencial es que ningún caso sea utilizado sin haber sido sometido a la aprobación del contacto en la empresa.

Por último una forma de vencer resistencias iniciales es ofrecer la colaboración a manera de asesoramiento gratuito sobre las situaciones analizadas de los profesores que participan en la preparación del caso.

Como surge claramente en el fondo el problema esencial es la relación existente entre la institución y las empresas; si no existe una corriente de comunicación fluída y permanente y si hay algún vestigio de desconfianza será muy difícil obtener colaboración fructífera de su parte para la preparación de casos.

Una vez obtenida la autorización se iniciará el trabajo, constituyéndose un equipo dirigido por el profesor e integrado por asistentes de investigación o profesores adscriptos. En las primeras visitas convendrá que participe el profesor a efectos de identificar la situación deseada, determinar los alcances a darle en el planteo del caso y especificar qué tipo de información complementaria debe acompañar al texto, estados contables anuales o comparados, análisis de rentabilidad por producto, comparación de mayores de distribuidores, etc. Cuando estos aspectos estén definidos se comenzará a recoger la información tratando de dar en forma breve y clara la ubicación de la situación concreta dentro del marco de la empresa y el más general de la competencia y la industria.

El texto debe ser preparado con estilo periodístico para que pueda ser leído en forma ágil y amena, evitando caer en excesivas adjetivaciones siendo lo más objetivo posible. Debe evitarse cuidadosamente el texto tendencioso que prepara la situación en forma unilateral. La información complementaria debe ser presentada tal cual aparece en la empresa dejando las elaboraciones que puedan ser necesarias a cargo del estudiante.

No hay limitaciones generales en cuanto a la extensión del caso y en el caso extremo que la situación da para mucho puede estudiarse su división en varios casos en secuencia.

Cuando el texto está terminado y revisado debe ser sometido a la aprobación del responsable de la firma utilizada y queda pronto para el uso.

Según surge del proceso indicado el procedimiento es lento y costoso por lo que se agrega otra limitación al desarrollo de casos aunque en algunos casos la experiencia personal de un profesor puede prestarse a escribir un caso con poco tiempo y escaso costo, pero esto es esporádico y no se puede confiar en su adaptación a las necesidades planteadas para el curso.

C. Ejemplo de caso nacional y su análisis escrito.

A continuación presentamos a simple título ilustrativo uno de los pocos casos sobre la realidad uruguaya y un análisis escrito de él. Ambos fueron preparados por el autor en 1968, para el curso de "Comparative Business and Culture" en la Harvard Business School.

Por haber sido preparados para un curso específico tienen limitaciones para su uso general. Así es que la información del caso trató de limitarse a elementos relevantes para el curso cuando pudo haber sido mucho más completa de forma de permitir muy diferentes enfoques del caso; pero este tuvo que ser sacrificado en beneficio de la brevedad. He aquí comprobada la importancia que tiene definir claramente el uso del caso y el programa a utilizarse, antes de seleccionar o preparar el material.

El análisis que se presenta a continuación no pretende de ninguna manera ser la "solución" del caso. Es sólo un enfoque que lleva a plantear una tesis que es esencialmente polémica. Es interesante pensar las jugosas discusiones que se podrían plantear desde diferentes puntos de vista si se tratara en un salón de clase y cómo ello puede llevar a los estudiantes a pensar en términos concretos conceptos que suelen aparecer como muy teóricos e intangibles. El análisis aparte de las discrepancias que se puedan encontrar en el enfoque peca de poco constructivo ya que no propone ninguna acción o salida a la situación que identifica. Esta es una carencia frecuente en los análisis de casos y suele ser la etapa más difícil de superar.

1. CASO: Dr. Roy Bender, Experto Internacional.

Como la mayoría de los países Uruguay estableció en 1962 una Oficina de Planeamiento (CIDE) para elaborar los planes de desarrollo necesarios para conseguir préstamos de la Alianza para el Progreso.

Las organizaciones internacionales prestaron asistencia técnica a esta oficina. El Dr. Roy Bender un experto europeo en promoción de exportaciones fue contratado por Naciones Unidas para ayudar a preparar los planes del sector de exportación. Había trabajado muchos años como asesor de la Unión de Exportadores de su país y estaba familiarizado con las modernas técnicas de exportación y con las características de los mercados europeos.

Al llegar a Montevideo se unió a la CIDE y comenzó su análisis de la situación de las exportaciones en el Uruguay. Tenía poco tiempo para realizar su tarea ya que el gobierno había fijado una fecha límite para la presentación del plan. Su experiencia le había demostrado que los dos puntos esenciales en un estudio de promoción de exportaciones son: a) identificar los productos y los mercados más apropiados para exportar y b) crear la estructura institucional para incentivar y apoyar los esfuerzos de los exportadores. Encontró que había muchos productos que podrían ser exportados e identificó varios mercados también. En su opinión la única condición para aumentar las exportaciones era que los exportadores produjeran a la calidad y cantidad requeridas y que pudieran hacer una penetración agresiva de los mercados extranjeros.

Cuando estudió las instituciones encontró que no había ninguna trabajando activamente en la promoción de exportaciones. Había una con una ley orgánica muy buena pero que nunca había utilizado sus prerrogativas legales y era completamente ineficiente. Aparentemente había sido creada sólo para satisfacer un capricho de un viejo político. En su opinión el problema institucional podría ser solucionado fácilmente y desarrolló un plan para crear una institución central encargada de todas las actividades relacionadas a la promoción de exportaciones.

Pero el problema que le había empezado a preocupar seriamente era lo que él llamó "falta de mentalidad exportadora" de los exportadores y empleados gubernamentales. Su opinión está expresada muy claramente en la siguiente conversación con el autor de este caso:

Autor: ¿Cuál cree Ud. que es el principal problema para aumentar las exportaciones uruguayas?

Bender: La falta de mentalidad exportadora existente a todos los niveles, en el gobierno y en el sector privado.

A. ¿Qué quiere decir "falta de mentalidad exportadora"?

B. Que no hay exportadores reales sino empresarios que venden al exterior excesos de producción y sólo cuando alguien viene del extranjero a comprarles. No se produce para exportar. No hay agresividad, no se intenta establecer una corriente continua de comercio hacia mercados extranjeros.

A. ¿A qué se debe esta actitud?

B. Este país se ha desarrollado impulsando a sus industriales a mirar hacia el mercado interno e ignorar todas las posibilidades en el exterior.

A. Pero, ¿por qué se ignoran esas posibilidades?

B. Porque se desconocen las técnicas de promoción de exportaciones y fundamentalmente porque no hay un sistema eficiente de información.

A. ¿Se ignoran realmente o se conocen pero no se aplican?

B. Todos los países que han aumentado sus exportaciones las han aplicado exitosamente, ¿por qué habría de ser Uruguay una excepción?

A. Quizás porque algunos países que no han aumentado sus exportaciones las han empleado no tan exitosamente. Pero, dígame, ¿qué cambios de actitud supondría el uso de estas técnicas?

B. En primer lugar un comportamiento económico racional abandonando la especulación que no es propia de los industriales y usando en forma eficiente y completa los recursos disponibles a través de un ensanchamiento del mercado y planificación a largo plazo para conquistar nuevos mercados. En segundo lugar, la necesidad de un esfuerzo cooperativo entre las compañías que son demasiado pequeñas para cumplir con los requerimientos de cantidad. También será necesario construir un aparato de información eficiente a nivel nacional. Todas estas cosas pueden ser alcanzadas fácilmente enseñando las técnicas y sus ventajas y dando asesoramiento. Acerca de lo que dijo al principio es cierto que han habido fracasos pero se debieron al mal uso de esas técnicas o a que no fueron aplicadas con decisión.

A. Mi institución ha realizado una encuesta preguntando a las compañías si tenían planes a largo plazo y si estarían dispuestas a aceptar cooperación con otras compañías en la producción o comercialización de sus productos. En 95% de los casos las respuestas fueron negativas. ¿Cómo piensa solucionar este problema?

B. Muy sencillo, con educación. En cuanto comprendan las ventajas de la cooperación o la planificación a largo plazo y la forma de realizarlas adoptarán el comportamiento económico racional y abandonarán la ilógica actitud de atomizarse.

A. Resumiendo, Ud. cree que la actual actitud de los empresarios se basa en la falta de capacitación y que cambiará en la medida en cuanto comprendan las reales posibilidades y la forma de aprovecharlas.

B. Exactamente. No hay una sola institución en el país para capacitar exportadores.

A. ¿Cómo piensa llegar a los empresarios para capacitarlos?

B. Apoyando la creación de una Asociación de Exportadores dándole participación en las instituciones oficiales y usándola para difundir ideas. Creo que una Asociación fuerte es esencial porque el principal esfuerzo de promoción caerá en los empresarios y debe ser hecho en forma cooperativa.

- El gobierno no aplicó el plan preparado por CIDE pero siguió las recomendaciones de Bender y creó una nueva institución para simplificar los trámites y prestar la información necesaria.

Bender dictó personalmente varios cursos para empresarios, profesionales y altos funcionarios públicos, en estos cursos explicaba las principales técnicas y sus ventajas. También actuó como Asesor de la Asociación de Exportadores.

Después de dos años Bender no estaba satisfecho con los resultados. No había habido un aumento significativo en las exportaciones y estaba desconcertado por el desarrollo de las instituciones. Cuando él llegó el problema era que no habían instituciones para promover exportaciones, pero ahora el problema era el contrario. La oficina que él había creado debería haber coordinado todos los esfuerzos y centralizado las decisiones pero, en realidad, después de su creación muchas otras oficinas habían sido creadas. Cada Ministerio tenía una y lo que es peor no trabajaban en colaboración. Un ejemplo muy interesante es lo que ocurrió con la nueva Constitución, que cuando fue a aplicarse provocó una gran lucha entre los distintos Ministerios para definir cuál estaría encargado de la promoción de exportaciones. La consecuencia fue que tres diferentes Ministerios formaron su propia oficina independiente de exportaciones.

Bender también averiguó que estas oficinas no trabajaban para construir corrientes permanentes de comercio sino que se dedicaban a solucionar los problemas de cada firma que se presentaba.

Por otro lado el haberse tenido la esperanza que un sector privado unido podría influir en el gobierno para cambiar esta tendencia pero allí sucedía algo similar. Varias asociaciones de exportadores habían surgido desarrollando una gran rivalidad en lugar de colaboración y todos sus esfuerzos de unificación habían fallado. Todas las asociaciones tenían participación o relación directa con las oficinas gubernamentales pero no todas con las mismas, Bender había tratado de convencer estas asociaciones para trabajar por una oficina gubernamental unificada pero pronto descubrió que cada uno había enviado un memorandum al gobierno sugiriendo la creación de una nueva institución y reclamando participación exclusiva como representante del sector privado.

Cuando el autor visitó a Bender poco antes de abandonar el país encontró que su oficina estaba reducida a unos pocos empleados y el Dr. Bender estaba triste y muy enojado, sus opiniones pueden ser resumidas en la siguiente conversación:

A. ¿Cómo explicar el fracaso de su política?

B. Mi política no falló porque nunca fue aplicada.

A. ¿Por qué?

B. Todos los esfuerzos para centralizar las instituciones del gobierno se vieron juntadas por las rencillas políticas que llevaron a la formación de feudos peleando entre sí.

A. ¿Y el sector privado?

B. Ellos también sufrieron el mismo proceso de división.

A. ¿Por qué se produjo esa división?

B. Seré completamente sincero, creo que los uruguayos son incapaces de integrar grupos estables y trabajar en equipo. Eso hace imposible todo tipo de cooperación.

A. Bueno, eso puede ser una constatación, pero ¿a qué se debe ese comportamiento?

B. Supongo que es la influencia latina.

A. Ud. me explicó el fracaso de las instituciones, pero, ¿cómo explica que los exportadores no hayan aplicado las técnicas que Ud. les enseñó?

B. Muy sencillo. La mayoría de las compañías son propiedad familiar y no deben mostrar utilidades a los accionistas que son ya muy ricos y no les preocupa mucho la optimización de beneficios. Además los dueños temen ser desplazados de la dirección de la compañía si se deben utilizar técnicas nuevas que ellos no saben aplicar.

A. Cuando Ud. preparó su política supuso que el comportamiento de las empresas no era racional y que podía ser cambiado a través de la educación. ¿Todavía piensa lo mismo?

B. Por supuesto. ¿Cómo puede ser racional un comportamiento que subordina la eficiencia a la desconfianza y revanchas individuales? ¿Cómo puede ser racional multiplicar organismos compitiendo entre ellos en lugar de coordinar sus esfuerzos? Mucho peor aún, no sólo no es racional sino que se carece de comportamiento totalmente porque están tomando permanentemente medidas contradictorias. Hoy dictan una ley y dos meses más tarde la cambian por una de orientación completamente opuesta.

- Después que el Dr. Fender dejó el país el autor tuvo oportunidad de conversar con directivos de las dos principales organizaciones de exportadores. De la conversación con Carlos Conde, secretario de una de ellas que trabajó muy ligada al Dr. Bender tomamos el siguiente fragmento:

A. ¿Cuál es en su opinión el principal aporte del Dr. Bender?

C. Convenció al gobierno de la importancia de los exportadores y de lo importante que es escuchar la voz del sector privado y atender sus inquietudes.

A. ¿Por qué los exportadores han formado diferentes grupos en lugar de hacer un sólo grupo poderoso?

C. Hemos tratado de hacerlo pero las otras asociaciones no lo han querido.

A. Las otras asociaciones dicen que debieron separarse porque Uds no defendían sus intereses. ¿Es eso cierto?

C. Como toda organización damos prioridad a las necesidades de la mayoría pero esto no significa que la minoría no esté representada o que no sea contemplada en sus necesidades.

A. ¿Hay alguna diferencia fundamental entre los grupos?

C. Diría que son sólo diferencias de grado.

A. ¿Me podría dar un ejemplo?

C. Por supuesto. Creemos que la mayor prioridad debe ser otorgada a las medidas para incrementar las más importantes de nuestras exportaciones: lana, carne y cueros. Estas medidas son fundamentalmente de tipo cambiario, política de precio y créditos. Un aumento importante de estas exportaciones será mucho más significativo que en las no tradicionales por su gran volumen.

- Cuando el autor salía de la oficina se encontró con el líder de uno de los más importantes sectores del partido de gobierno que llegaba a "charlar un rato con el amigo Conde".

Más tarde el autor encontró al Dr. Sela, secretario de la otra agrupación de exportadores y tuvo la siguiente charla:

A. ¿Cuál es la razón de existir de esta organización? ¿No es perjudicial dispersar las fuerzas en lugar de unirse a la otra asociación ya existente antes?

S. Nos vimos obligados a crearla. Los intereses del grupo de industriales que agrupamos no estaban adecuadamente definidos por la asociación. Necesitamos esta nueva institución para hacer oír nuestra voz en el gobierno.

A. ¿Qué quieren ustedes?

S. Queremos que nuestro grupo de exportadores no tradicionales tenga representación y participación en los organismos públicos que preparan la política de promoción de exportaciones.

A. ¿Cómo está organizada su institución?

S. Somos una Federación, nos dividimos en varios sub-grupos cada uno representando una industria. Son independientes en su acción pero todos los contactos con el gobierno se hacen a través nuestro para tener más fuerza y representatividad.

A. ¿Esos sub-grupos han preparado algún proyecto para trabajar juntos en la promoción de exportaciones?

S. Fue considerado/^yrechazado. El tipo de cooperación propuesta por el Dr. Bender implica que cada compañía debería dejar de producir diferentes artículos en pequeñas cantidades para especializarse en uno y aumentar la cantidad, estandarizar el producto y controlar la calidad, pero tememos que las exportaciones no sean una corriente permanente debido a fluctuaciones en el tipo de cambio y de toda la economía.

2. Análisis del caso.

El Dr. Roy Bender diseñó una política que era técnicamente correcta y era apoyada por todos los libros sobre la materia y por su experiencia personal en Europa. Por estas razones él pensó que para lograr su aplicación sólo necesitaba explicarla y sus propios méritos la impondrían, especialmente en un país que necesita indispensablemente aumentar sus exportaciones. Su razonamiento parece perfectamente lógico y es comprensible que se sintiera desconcertado y enojado cuando no funcionó como esperaba. A su manera de ver era bien claro que la única explicación era que la gente no se comportaba en forma racional que subordinaban la eficiencia y el mejor uso de los recursos a una serie de motivaciones emocionales.

Revisemos los supuestos en que se basa el Dr. Bender para llegar a sus conclusiones. A efectos de facilitar la exposición podemos dividir los supuestos en dos grupos; los que se refieren al comportamiento del gobierno y los referentes al sector privado.

El primer grupo puede sintetizarse de la siguiente manera: i) el país está en una situación económica difícil debido a problemas de balanza de pagos que sólo pueden ser resueltos aumentando las exportaciones usando el plan propuesto; ii) el gobierno desea resolver los problemas del país; iii) entonces el gobierno debe aplicar completamente y sin dudas la mejor política para aumentar las exportaciones.

El primer supuesto será aceptado, si no suponemos cambios en el sistema, por todos los economistas que estudiaron el problema. El plan del Dr. Bender basado en técnicas probadas mundialmente y se podría decir que es el mejor para el país. Pero es importante hacer énfasis en esta última expresión: "el país"; porque esto significa que el balance será favorable pero habrá grupos o sectores perjudicados y otros favorecidos al decidir la utilización de los recursos nacionales en forma diferente a la actual. Ahora estamos prontos para analizar el segundo supuesto: el gobierno desea solucionar los problemas del país. Esta frase suena muy clara y evidente pero si la analizamos cuidadosamente veremos que puede tener interpretaciones muy dispares. Debemos empezar por definir el gobierno.

En mi opinión la definición más acertada es decir que el gobierno es la persona o grupo de personas que tienen el poder de imponer políticas a nivel nacional pero aceptaremos la definición más formalista que dice que el gobierno lo sustituyen las autoridades autorizadas en la constitución y en las leyes para dictar las normas y políticas. En el Uruguay los cargos del ejecutivo son distribuidos entre los diferentes grupos del partido mayoritario y la minoría tiene también participación en algunas instituciones. Sabemos que estos grupos son "una estructura política altamente especializada" pequeña, particularísima, orientada a una clase, un sector o una función; por lo tanto su acción se dirige a favorecer a la elite que la integra o atraer a grupos que le interesan. Es fácil comprender entonces como el supuesto de que el gobierno sirve al "país" no es cierto. Lo que llamamos gobierno es sólo una colección de grupos tratando de imponer su interés. Cada grupo ve el "país" desde su perspectiva y la de su "elite" y la política del gobierno en cada punto dependerá de qué sector ocupa el organismo competente; que cambia frecuentemente de jerarca explicando así las políticas caóticas y medidas contradictorias explicadas por Bender.

Esto podría explicar la atomización de instituciones oficiales relacionadas al comercio exterior y sus luchas si encontramos que al frente de ellas hay representantes de diferentes grupos, y cada una de ellas desea reservar para sí el derecho de tomar las decisiones por las consecuencias políticas que esto tiene.

El principal supuesto de Bender respecto al sector privado es que todos los exportadores deberían unirse para apoyar su política si actuaran en forma racional; y explica su incapacidad para aplicar sus propuestas al predominio de actitudes tales como individualismo extremo, falta de motivaciones económicas o inseguridad personal. Revisemos estos argumentos. Podemos identificar dos grupos de exportadores: los tradicionales y los no tradicionales. Los primeros tienen sus mercados bien definidos y no tienen mucho interés en la promoción, su interés está en conseguir ventajas como exenciones impositivas, créditos, etc. En este momento su posición como grupo es fuerte porque la economía depende de las exportaciones controladas por ellos; pero si la nueva política es de aumentar las exportaciones mediante la promoción puede traer nuevas compañías al sector exportador que compartirán su posición de poder. Por otro lado los exportadores no tradicionales son fundamentalmente industrias pequeñas y para exportar deberían coordinar esfuerzos y especializarse en un producto como decía Bender, pero Sela explicó claramente que los riesgos de hacerlo son muy elevados. Si esta fuera su única alternativa probablemente aceptarían el riesgo. Pero son conscientes de que la economía depende en gran parte de ellas y eso les da mayor poder de negociación por lo que tratan de minimizar el riesgo y obtener buenas utilidades consiguiendo créditos especiales o especulando con devaluaciones o consiguiendo protecciones en el mercado interno.

Otra razón importante es que ningún sector está dispuesto a realizar inversiones a largo plazo basadas en las condiciones presentes porque saben que su permanencia depende del grupo influyente en el momento y puede cambiar y arruinarlos si están comprometidos en grandes inversiones a largo plazo.

Ambos grupos tienen un mismo objetivo: usar su influencia política para aprovechar la situación favorable; la conducta puramente económica sería menos racional en estas circunstancias. Pero si sus objetivos son los mismos ¿por qué no se unen para formar un grupo más fuerte?

Los dos saben que los recursos que el gobierno puede distribuir son limitados, por lo tanto el que tenga más influencia conseguirá ventajas, a expensas de los demás. Por lo tanto cada grupo intenta influir sobre por lo menos una fracción política para que lo apoye y esta fracción intentará obtener un puesto que controle las exportaciones o si no puede intentará traer alguna decisión importante a sus cargos. A medida que la situación económica continuó su proceso de deterioro se hace más difícil obtener beneficios del gobierno porque la riqueza a ser distribuida es menor así que para obtener la misma o mayor participación individual los grupos deben ser menores y las presiones mayores lo que lleva a una atomización creciente en la organización de los sectores privado y público. Y el proceso continúa como un espiral, hasta que aparezca un grupo lo suficientemente poderoso para desplazar a las otras y concentrar en su mando el poder, en ese momento se invertirá el proceso.

Parece claro que en estas circunstancias económicas y políticas los empresarios tenderán a actuar fundamentalmente en la especulación y la política. Su principal interés es obtener mayor fuerza para conseguir un pedazo más grande del pastel, porque si no inevitablemente verán reducida su participación. Esta posición surge bien clara en los diálogos con los exportadores. Cuando se le preguntó cuál fue la contribución más importante de Bender, el Sr. Conde dijo que había sido el poner de relieve la importancia del sector y su necesidad de apoyo, esto era de capital importancia para reforzar su posición como grupo de presión. El Dr. Sela dijo que la razón para formar la Federación era que "querían hacer oír su voz" en el gobierno y cuando explica las actividades de su organización es claro que su único objetivo era servir de apoyo a las reclamaciones individuales de sus asociados.

Podemos extraer algunas generalizaciones interesantes de este caso. Primero, podemos decir que todas las técnicas están basadas en ciertos supuestos que pueden ser válidos en un medio pero son falsas en otros. Es también importante señalar que el comportamiento "económico" no se da en un marco estrictamente económico sino que al contrario es parte de un sistema y las acciones en el campo económico deben tomarse considerando las otras estructuras. Muchas veces cuando la necesidad es económica la reacción es política.

D. Dificultades para implantar el método de casos.

El método de casos en su enfoque total o sea utilizando los casos como material básico de enseñanza presenta una serie de dificultades en su implantación. Aún cuando se hayan cumplido correctamente todos los pasos indicados en la selección de la metodología de todas maneras su aplicación práctica presenta problemas serios.

Algunos intentos han fracasado por haber subestimado o aún ignorado la importancia de estos problemas.

Si se piensa implantar el método en un medio donde no existe experiencia anterior con sistemas similares encontraremos una resistencia natural por la gran diferencia que tiene este tipo de enseñanza con otros más tradicionales. Este problema se ha dado fundamentalmente en países latinos acostumbrados a un tipo de enseñanza orientada a la conceptualización y el trabajo a nivel de abstracción elevada que permiten llegar a generalizaciones valederas. En medios donde toda la enseñanza está enfocada de esta forma de partir de conceptos generales y metodologías que permitan pasar de lo general a lo particular de una manera ordenada y lógica el método de casos, encontrará resistencias serias ya que significa una alteración importante de ese esquema. En el caso se evita lo general, se enfatiza lo específico, se hace muy especial hincapié en la especialidad de cada situación y la necesidad de analizarlo a la luz de sus circunstancias evitando generalizaciones.

En los medios que presentan situaciones similares a la indicada los esfuerzos que han tenido éxito se han realizado midiendo cuidadosamente cada movimiento. Se comienza con una experiencia piloto de un curso o incluso un programa. Pero lo importante es que se publicita bien claramente que es una experiencia piloto que tendrá características muy especiales, se describe el método, lo que se puede esperar de él y quienes son los que pueden lograr un mejor aprovechamiento de este enfoque. A través de esta aclaración previa se produce una primera selección, los candidatos interesados salen lo que esperar y tendrán una actitud favorable o por lo menos expectante, lo cual significa un gran paso ya que de haber elementos con actitud negativa puede obstaculizar seriamente la marcha del curso. Además de esta auto-selección previa debe hacerse luego la selección entre los candidatos tomando en cuenta los criterios ya expuestos en un capítulo anterior pero aplicándolos con más cuidado que lo normal para lograr seleccionar un grupo "estrella" que pueda obtener los más altos resultados del curso. Todos estos cuidados son de gran importancia porque el resultado de este curso y la opinión que de él tengan los participantes tendrá gran importancia para el futuro del método en el medio.

Una vez que se haya realizado este primer experimento se deberá tomarlo como base de desarrollo del método, haciendo las correcciones necesarias en su aplicación en base a los problemas detectados en el transcurso del programa y utilizando la experiencia favorable para atraer y convencer a los elementos menos proclives a su aceptación.

De todas maneras muchas veces la barrera cultural por la muy diferente formación puede ser demasiado fuerte y el método de casos en su forma total no será viable, es por eso entre otras razones que han surgido otras variedades del método de casos. Fundamentalmente lo que utiliza el caso como una ilustración de los conocimientos impartidos o como una oportunidad de aplicarlos a una situación concreta, este enfoque se acerca mucho al tradicional en su lógica interna porque va de lo general, a lo particular; de lo conceptual a lo práctico, y será más fácil de integrar al medio.

Los problemas planteados hasta ahora se refieren fundamentalmente a los estudiantes pero no debemos olvidar que de parte de los profesores también podrán surgir problemas. Los profesores en medios como el descrito también tienen en una formación poco propicia para la utilización de casos y por su formación pueden pensar que la enseñanza con casos es de bajo nivel científico ya que las conceptualizaciones no son enfatizadas y que el método es caótico no siguiendo ningún desarrollo lógico. Una primera experiencia positiva puede hacer cambiar o por lo menos atenuar algunas de estas posiciones pero de todas formas es un proceso difícil sobre todo si los actuales profesores deben pasar a enseñar en base a casos.

IV. POSIBILIDADES DE APLICACION DEL METODO DE CASOS EN NUESTRO MEDIO

A través de todo el trabajo ha sido nuestra intención señalar que la elección de una metodología, y en particular del método de casos, debe hacerse considerando las características especiales de cada situación. Intentaremos ahora analizar las posibilidades de aplicación del método a nuestro medio, y más corrientemente en la Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Este análisis tiene, a mi entender, gran importancia por varias razones. En primer lugar porque ya se están realizando en la Facultad experiencias con este método y las conclusiones a que lleguemos acá pueden aportar nuevos elementos a esos esfuerzos. Por otro lado la Facultad está recibiendo cada vez más imperiosamente pedidos para que se cree una Escuela de Graduados, y esto ha sido contemplado ya como una posibilidad real por lo que convendría definir algunos aspectos sobre metodología de la enseñanza orientadas en ese sentido.

Para el estudio que nos proponemos seguiremos el siguiente esquema: primero veremos la situación del medio, sus necesidades y su capacidad de absorción y luego pasamos a analizar los objetivos y características de la Facultad y sus cursos, para ver a continuación la opinión de los graduados. Por último veremos cuál es la situación en cuanto a recursos disponibles en materia de elementos físicos, profesores, estudiantes y material bibliográfico.

A. Características del medio.

1. En relación con la dimensión empresarial.

A los efectos de facilitar el análisis lo dividiremos en tres sectores: a) administración pública; b) empresa privada pequeña (menos de 200 obreros) y c) empresa privada mediana y grande (más de 200 obreros).

a) La absorción de personal calificado por parte del sector público es limitada por varias razones. En primer lugar está la baja remuneración que se hace especialmente grave al nivel de profesionales universitarios. El problema de remuneración se ve agravado por la falta de oportunidades de desarrollo personal ya sea a través del ascenso o de la aplicación de conocimientos adquiridos. El acceso a cargos de responsabilidad no se logra, como norma, a través del mérito.

Como consecuencia de estos factores encontramos algunos resultados importantes: los universitarios son compensados en la baja remuneración y pobre utilización con gran generosidad en el horario de trabajo que les permite tener otras actividades particulares dentro del horario normal de oficina lo que es causa y consecuencia de la poca dedicación y creciente desinterés por la función pública.

En consecuencia podemos decir que la Administración Pública que tiene enorme necesidad de mejorar no atrae la mejor gente y además no utiliza bien a los que tiene y la razón de esto está en características estructurales de organización.

b) Empresa Privada Pequeña. La gran mayoría de las empresas privadas nacionales son de muy pequeña dimensión (ver anexo), tienen pocos empleados y una inversión y volumen de ventas pequeño. En este tipo de empresa fundamentalmente, se constata que la propiedad coincide con la dirección de la empresa. Son empresas de tipo familiar donde la dirección se hereda. Está muy poco difundido el "administrador profesional" de alto nivel.

Por la dimensión de las empresas y la característica recién señalada existe poca diferenciación funcional y todas las funciones están altamente concentradas en una o pocas personas.

No realizan capacitación sistemática de su personal, ni se lo exigen al seleccionario, ya que es raro que permitan el acceso a la dirección superior a no-familiares, y cuando lo hacen se basan fundamentalmente en la confianza y eligen gente con muchos años en la empresa.

La tecnificación de la administración cuando sucede se da de una generación a otra, a través de un sucesor universitario que accede a la dirección.

Este sector tiene contratados muy pocos universitarios "full-time", en general su vinculación se da a nivel de asesoramiento y fundamentalmente de tipo "facilitador" aportando conocimientos técnicos o solucionando problemas legales o de trámite, pero raras veces participando en la dirección superior.

c) Empresa Privada Grande. En este sector tenemos más elementos de juicio, ya que hay un estudio realizado por el Instituto de Administración (1).

En primer lugar observamos que las funciones no están claramente delimitadas, siendo especialmente interesante ver la poca importancia que se da al marketing. La orientación a la producción es consecuencia del origen y desarrollo de la industria protegida en el Uruguay.

El Cuadro 1 muestra la naturaleza de las asesorías. Se ve que la gran mayoría son del tipo que hemos llamado "facilitador": jurídica y contable-impositiva.

En el Cuadro 2 tenemos el índice de que la participación de los profesionales es muy fuerte a nivel de asesoramiento pero mucho menos al de ejecutivo. La proporción de ejecutivos es mayor en las empresas más grandes, siendo mayor la participación a nivel ejecutivo de profesionales vinculados a la producción (Cuadro 3).

Es importante señalar las edades de los ejecutivos (Cuadro 4). El 70% de los ejecutivos tienen más de 45 años, lo que es un porcentaje muy elevado. Se accede a cargos ejecutivos a edad bastante más elevada que en otros países, esto parece indicar que se llega al cargo por antigüedad o experiencia más que por capacitación técnica.

Efectuando un análisis de la estructura de la población ocupada del Uruguay para 1963, en comparación con otros países tenemos la siguiente situación.

(1) Muestra de Anticipación de Resultados Censales.
D. G. E. y C.

2. Análisis del Sector Profesional.

Composición de Niveles Dirigentes (Investigación realizada por el Instituto de Administración en el año 1965)

Cuadro 1

P. 17 Clasificación de Asesorías por Función

<u>Tipo</u>	<u>No Asesores</u>
Jurídica	18
Contable	13
Técnica	7
Otras	2
Total	40

Cuadro 2

Prof. en Niveles Dirigentes

<u>Estrato</u>	<u>Nº de Emp.</u>	<u>Ejec.</u>	<u>Ases.</u>	<u>Otros</u>	<u>Total</u>
- 400	8	29/115	14/24	29	72
201-450	14	31/149	22/26	15	68
Total	22	60/264	36/40	44	140

Cuadro 3

Clasif. por Profesión de los Niveles Dirigentes

	<u>Total</u>	<u>Ejerc.</u>	<u>Ases.</u>	<u>Otras</u>
<u>Ing. Industr.</u>	39	23	3	13
<u>Qu. Ind.</u>	37	15	3	19
<u>Cres. Públ.</u>	29	16	12	1
<u>Abogados</u>	17	2	15	-
<u>Médicos</u>	10	-	-	10
<u>Otros</u>	8	4	3	1
Total	140	60	36	44

Cuadro 4
Edad de Dirigentes

<u>Edades</u>	<u>%</u>		
- 30	8.6		
31-35	4.3		
36-40	4.3		
41-45	13.0		
46-50	30.3		
51-55	21.7		
56-60	8.6	38.9	69.2
+ 60	8.6		

Cuadro 5

POBLACION ECONOMICAMENTE ACTIVA SEGUN OCUPACION (1)

<u>Ocupación</u>	<u>Uruguay</u> (1963)	<u>Canadá</u> (1951)	<u>U. S. A.</u> (1950)	<u>Colombia</u> (1951)	<u>Vene- zuela</u> (1950)
1) Profesionales y Técnicos	6.1	7.1	8.2	2.3	3.3
2) Gerentes, Administ. y Dirigentes	1.5	7.7	8.4	5.7	5.9
3) Auxiliares de Ofi- cina y Administ.	12.4	12.0	11.5	2.4	3.6
4) Vendedores, etc.	9.8	6.4	6.5	1.7	2.7
5) Agricultores, Gana- deros, Leñadores, Pescadores, etc.	17.9	18.5	11.3	53.1	36.4
6) Trabajadores de Minas y Canteras	0.2	1.2	1.0	1.3	0.3
7) Trabajadores en Transporte	3.6	6.5	3.4	2.0	3.8
8) Artesanos operarios	22.8	22.7	26.0	15.2	17.3
9) Jornaleros, etc.	5.2	6.6	5.6	2.0	2.3
10) Trabajadores en Servicios	13.8	9.8	10.6	10.6	9.4
11) Otros	6.7	1.5	7.6	3.8	15.0
<u>TOTAL</u>	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

NOTA: Dentro de la categoría 2) se incluyen: Empleados direc-
tivos de la Administración Pública, Directores y Geren-
tes de Comercio al por Mayor o al por Menor, otros Di-
rectores, Gerentes y Propietarios Administradores.

Se observa que Uruguay tiene una participación de profesionales y técnicos mucho más amplia que el promedio general en América Latina.

Sin embargo es notable la escasa cantidad de administradores y gerentes no sólo respecto a los países desarrollados sino también a los latinoamericanos.

El "Estudio de los Recursos Humanos" del país hace la siguiente observación. "Entre 1953 y 1963 había aumentado la participación de los profesionales y técnicos en la ocupación total de un 7.9 por ciento a un 8.4 por ciento, considerándose el grupo de 30-34 años, lo que debe ser resultado de una mayor demanda de profesionales y técnicos en el mercado y del crecimiento del sector servicios, donde es muy alto el porcentaje de mano de obra de ese grupo ocupacional. En el mismo período el porcentaje de Gerentes, Administradores y Directivos habría bajado de un 2.4 por ciento a 1.4 por ciento lo que, de aceptarse el supuesto inicial, podría explicarse como consecuencia del aumento promedio del tamaño de los establecimientos en el comercio, bancos, etc., y como resultado de la disminución y estancamiento del empleo en estos sectores y en la manufactura".

Es sumamente significativo este hecho del crecimiento de profesionales al disminuir los gerentes ya que parece demostrar que cumplen funciones diferentes, y apoyaría la tesis nuestra de que los profesionales desempeñan funciones "facilitadoras" o externas a la empresa a nivel de asesoramiento y no de dirección y ejecución.

Si analizamos la distribución de actividad de los profesionales por ramas de actividad refuerzan la opinión ya que 53.000 se concentran en el sector de servicios de un total de 60.500, o sea un 87.5 por ciento.

Por otra parte otros estudios referidos específicamente a los contadores establecen que su forma de actividad se realiza de la siguiente forma:

(sigue Cuadro 6)

Cuadro 6

<u>Forma de Ejercicio</u>	<u>Hacendistas</u>	<u>Econom.</u>	<u>Total</u>
Independ. Exclusivamente	12.0	7.2	10.9
Depend. Exclusivamente	18.0	17.8	18.0
Independiente Principal.	13.0	3.6	10.9
Dependiente Principal	50.0	46.4	49.2
e Indep. Secund.			
Depend. Principal y	6.0	25.0	10.2
Dependiente Secund.			
No ejerce	<u>1.0</u>	<u> </u>	<u>0.8</u>
	100.0	100.0	100.0

Fuente: Ubicación de los recursos humanos egresados de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.

Observamos que sólo un 18 por ciento se dedica a una única actividad dependiente, y precisamente de este grupo es de donde pueden salir los directores. El resto tiene otros tipos de actividad, fundamentalmente independiente y a nivel de asesoramiento.

Los Contadores que ejercen su carrera en forma independiente la canalizan fundamentalmente a las siguientes funciones. (Ver Cuadro 14).

Se puede observar que la mayor concentración se da a nivel de funciones administrativas y contables-impositivas, siendo muy pocas las funciones que se puedan considerar como a nivel de elaboración de política de las empresas. Esta observación ratifica la hecha anteriormente al analizar la estructura del mercado en los distintos sectores.

En los organismos públicos se presenta una situación similar ya que los contadores se dedican en su gran mayoría a tareas contables y administrativas y dentro de lo que se denomina funciones directivas la gran mayoría son a nivel administrativo.

También se puede verificar, como ya señalaremos, que los contadores que trabajan con dedicación "full-time" en empresas lo hacen en un 60% para firmas con un activo fiscal de más de 100 millones de pesos o con más de 50 empleados. (Ver Cuadro 11). Del 14% que aparece ubicado en empresas privadas con activos inferiores a los cinco millones de pesos la mayoría son propietarios de las empresas.

A continuación presentamos los cargos que ocupan los Contadores en los diferentes tipos de organismos. Se puede observar que en su casi totalidad son de naturaleza administrativa o contable, sin entrar en el manejo de la gestión de la empresa, salvo algún caso de incursión en el área de finanzas. (Cuadro 13).

Esta observación se ve refirmada por el Cuadro 10 donde se ve que sólo 21 contadores de un total de 150 (14%) desempeñan funciones directivas y muchas de ellas o son a nivel administrativo o se dan como consecuencia de la propiedad de la empresa.

3. Conclusiones.

El 71% de los Contadores Públicos ejercen la profesión en forma independiente. De los que ejercen actividad dependiente exclusivamente sólo 18% lo hacen en un solo empleo.

Los Contadores realizan fundamentalmente funciones: a) de asesoramiento o "facilitación" en materias impositivas, contable, a administrativa a empresas medianas y pequeñas y b) de carácter "full-time" o "part-time" como jefes de Contaduría principalmente y en algunos casos en puestos directivos. Esta actividad se desarrolla principalmente en las empresas mayores del medio.

En raras ocasiones son responsables de las decisiones de política de la empresa.

Estas características de la actividad profesional son consecuencia lógica de las condicionantes del medio que señalamos a principio del capítulo. Dichas condicionantes hacen que los cuadros ejecutivos se llenen en su mayoría por los propietarios y sus familiares o por empleados de larga actuación y particular confianza. Por supuesto que existe además un mercado de ejecutivos profesionales que actúan fundamentalmente en las compañías grandes pero estos también se han formado en su mayoría dentro de la compañía.

Aparte de las conclusiones que se puedan extraer en cuanto al desaprovechamiento de las posibilidades reales de los graduados o de la relación de esta circunstancia con el atraso que se nota en general en los procedimientos de administración en las empresas uruguayas, nos interesa señalar aquí la relación que hay entre este panorama del medio con la orientación de la Facultad de Ciencias Económicas.

B. La Orientación de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.

Muchas veces se le ha criticado a la Facultad su orientación. Se ha dicho, especialmente, por técnicas extranjeras que su orientación es equivocada. Que debería cambiar el enfoque contable-jurídico de muchas de sus materias por un enfoque por áreas de la administración.

Esta crítica pudo ser acertada en parte pero la Facultad ha evolucionado favorablemente en ese sentido, y no debería ir demasiado lejos por ese camino. Porque según surge del análisis anterior el tipo de profesional adecuado al medio es el que produce. La Facultad no forma ejecutivos, sino contadores que eventualmente pueden convertirse en excelentes ejecutivos.

Al mismo tiempo que señalamos acierto en la orientación general creemos que debe acentuarse el cambio que se insinúa en la metodología de la enseñanza. Creemos que a veces hay errores de diagnóstico cuando se trata de corregir con cambios en el plan de estudios problemas que son evidentemente de metodología de la enseñanza.

Por otra parte tenemos que existe en el medio una creciente inquietud por mejorar las capacidades ejecutivas, al golpear la crisis económica la situación de las empresas; así como es evidente que hay un deseo de graduados de otras facultades y aún de la de Ciencias Económicas de adquirir una capacitación mayor en administración.

Tanto en uno como en otro caso será necesario orientar los cursos con una metodología diferente a la actual. Los propios graduados han señalado sus oponiones sobre la preparación recibida en la Facultad (Cuadro 16).

Es evidente que la mayor objeción, señalada en 44% de los casos, es que la carrera es muy teórica y de poca preparación práctica, mientras que nadie dijo que fuera demasiado práctica. Parece claro entonces, que el principal cambio que se impone es en la metodología de enseñanza llevándolo a un nivel más práctico que prepare mejor para la actuación profesional.

El método de casos puede ayudar a conseguir esto aunque tendremos que determinar en qué forma podría aplicarse y para eso debemos analizar primero los recursos con que contamos.

C. Recursos disponibles.

Los recursos disponibles condicionan fuertemente la decisión a tomar sobre la metodología a utilizar.

En primer lugar tenemos los elementos físicos. La Facultad comparte con la de Derecho y las Oficinas Centrales y el Paraninfo el edificio central de la Universidad que tiene un área total de 9.850 m². En este espacio reducido, que se ha logrado aprovechar al máximo construyendo salones en entrepisos, la Facultad alberga un promedio de 2.000 estudiantes.

A pesar de las carencias de espacio y la antigüedad del edificio la Facultad ha podido cumplir con el dictado de los cursos por dos razones fundamentales: que la actual metodología exige fundamentalmente aulas para cursos expositivos y que gran parte de los estudiantes no concurren a los cursos teóricos.

Por todo lo expuesto parece claro que no sería factible pasar a una metodología de participación activa con los requerimientos locativos que esto supone en la situación actual. Como máximo podría utilizarse dicho método en algunos cursos que en los que se consideren más importante el cambio.

Los recursos humanos también plantean serias limitaciones. Según las estadísticas disponibles (Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay, Min. de Inst. Pública - 1966) las dos terceras partes de los estudiantes de Ciencias Económicas y las tres cuartas partes de los varones trabajan. Según señala el estudio citado "Completar el estudio con un trabajo remunerado es un fenómeno normal para el sexo masculino y corresponde a una pauta de conducta. Como consecuencia el estudio es importante sin duda pero nunca más que una parte de la actividad del estudiante. Es razonable inferir que la dedicación simultánea al estudio, la ocupación, la organización de una familia, etc. debe actuar desfavorablemente sobre el rendimiento universitario".

El trabajo no disminuye el rendimiento del estudiante en cada materia, sino que por el contrario muchas veces lo mejora por su mayor experiencia; pero alarga la duración de la carrera y distorsiona el plan que se proyecta para cierta continuidad.

Es importante señalar que este fenómeno del trabajo de los estudiantes no es consecuencia sólo de una crisis

económica sino que según señala dicho estudio "lo que está en juego, entonces, no es la necesidad imperiosa de trabajar para subsistir, sino la concepción misma de la Universidad, la representación que de ella tiene la sociedad uruguaya".

Por lo tanto estamos ante un hecho, y ya no cambiará fácilmente: el estudio es una actividad secundaria o por lo menos parcial de los estudiantes. Frente a esta realidad sería muy difícil imponer un método de casos como se aplica en otros medios, que exija una dedicación de un mínimo de 8 a 10 horas diarias al estudiante.

Los docentes presentan una limitación similar, según vemos a continuación:

Cuadro 7

PERSONAL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD

(HORAS SEMANALES DE TRABAJO)

<u>Horas</u>	<u>Porcentaje de Docentes</u>
Hasta 3 horas inclusive	26.9%
Más de 3 hasta 6	12.9%
Más de 6 hasta 12	14.7%
Más de 12 hasta 18	15.1%
Más de 18 hasta 24	24.0%
Más de 24 hasta 30	4.5%
Más de 30 hasta 45	<u>1.9%</u>
	100.0%

Como se observa más de la mitad de los docentes, el 54.5% le dedica 12 horas o menos a la Facultad y un 27% le dedica menos de 3 horas semanales. Las razones de esto se pueden encontrar por un lado en las bajas remuneraciones y escasez de fondos de la Facultad y además al que en el caso de los estudiantes en cierta concepción de la Universidad.

Con un cuerpo docente con tan poca disponibilidad de horario se hace casi imposible la implantación de un método de casos en su concepción total que exige ardua preparación de la clase, búsqueda y redacción de casos, etc.

Por último la disponibilidad de casos nacionales es prácticamente nula y aunque existen infinidad de casos extranjeros disponibles estos presentan algunos problemas. En primer lugar que el uso de un caso obviamente extranjero no llama la atención tanto como situaciones que toquen de cerca al estudiante. Otra dificultad es que los casos son preparados con determinado curso en mente que no siempre tiene las mismas características que las que se dictan aquí.

D. Conclusiones.

Parece evidente la necesidad de evolucionar hacia una orientación más práctica de la enseñanza a través de un cambio en la metodología.

En esta transformación el método de casos puede ser de gran utilidad, pero no en la misma forma que se aplica en otros países por las limitaciones de nuestro medio.

Debería irse a una evolución de los cursos prácticos transformando los actuales ejercicios en casos breves y cambiando la forma de dictar la clase de la expositiva a la participación activa, utilizando las técnicas que hemos indicado en otros capítulos.

Debe intentarse en lo posible eliminar las limitaciones que obstaculizan la evolución hacia una enseñanza más práctica y en caso de crearse una Escuela de Graduados debe reglamentarse en forma tal que ninguna de las limitaciones actuales de la Facultad impida el uso de la metodología más adecuada.

CUADRO 8

NUMERO DE ESTABLECIMIENTOS Y OBREROS POR ESTRATOS Y AGRUPACIONES - AÑO 1960

Agrup.	Estratos por N° de obreros	1 a 4		5 a 9		10 a 19		20 a 49	
		N	Lo	N	Lo	N	Lo	N	Lo
20	Alimenticia	3.674	6.476	894	6.189	247	3.156	141	4.061
21	Bebidas	833	1.427	98	615	65	850	18	491
22	Tabaco	18	24	2	12	1	19	2	58
23	Textil	329	558	69	462	76	1.082	63	1.903
24	Vestimenta	3.353	5.130	287	1.830	179	2.390	134	3.998
25	Madera	1.521	2.320	123	767	67	905	37	1.164
26	Muebles	823	1.424	146	931	76	1.012	31	846
27	Papel	32	59	11	74	21	301	12	350
28	Imprenta	293	577	89	580	50	683	27	876
29	Cuero	302	510	38	255	33	465	21	545
30	Caucho	270	406	16	93	11	129	13	360
31	Química	436	697	70	463	56	772	40	1.160
32	Petróleo	19	30	7	48	2	24	5	142
33	Materiales no metálicos	1.220	1.872	85	528	49	665	26	836
34	Metálicas básicas	55	99	19	121	9	124	5	133
35	Productos metálicos	1.926	2.682	114	751	70	928	37	1.119
36	Maquinarias	336	614	68	441	33	461	23	745
37	Electrotécnica	1.013	1.411	56	372	49	651	32	981
38	Mat. de transporte	3.430	5.005	198	1.259	96	1.325	51	1.511
39	Diversas	1.535	2.248	111	735	57	802	37	1.071
TOTALES		21.418	33.569	2.501	16.526	1.247	16.744	755	22.370

Agrup.	50 a 99		100 a 249		250 a 499		500 y más		Totales	
	N	Lo	N	Lo	N	Lo	N	Lo	N	Lo
20	61	4.014	21	3.070	7	2.269	7	9.663	5.052	38.898
21	10	694	8	1.368	1	420	2	1.391	1.035	7.256
22	3	237	3	498	--	--	--	--	29	848
23	36	2.497	29	4.180	7	2.356	10	9.991	619	23.029
24	32	2.166	16	2.204	1	334	--	--	4.002	18.059
25	3	171	2	306	--	--	--	--	1.753	5.633
26	3	201	1	136	1	355	--	--	1.081	4.905
27	5	375	4	750	2	649	--	--	87	2.558
28	4	214	8	1.160	1	310	--	--	472	4.400
29	1	76	4	643	--	--	--	--	399	2.494
30	--	--	--	--	1	360	2	1.464	313	2.822
31	15	1.046	5	619	2	757	--	--	624	5.534
32	--	--	1	163	1	473	1	2.445	36	3.325
33	16	1.083	10	1.658	5	1.718	1	600	1.412	8.960
34	3	205	3	677	1	450	--	--	95	1.809
35	9	679	11	1.643	--	--	--	--	2.167	7.802
36	5	354	5	785	1	437	--	--	471	3.837
37	8	599	6	1.125	2	763	1	716	1.167	6.618
38	11	728	5	610	2	746	2	2.760	3.795	13.944
39	14	923	2	314	1	402	--	--	1.757	6.495
TOT.	239	16.262	144	21.909	36	12.799	26	29.040	26.366	169.219

N = Número de establecimientos.
Lo = Número de obreros.

FUENTE: Instituto de Economía, sobre
datos de la Dirección de Indus-
trias del Ministerio de Industrias y
Trabajo.

Cuadro 9

Opinión sobre la preparación recibida en la
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración

¿Está satisfecho con la preparación que ha recibido
en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración?

		<u>%</u>
Sí, estoy satisfecho	16	33
No, la carrera es muy teórica y de poca preparación práctica	25	52
No, la carrera es muy práctica y de poca preparación teórica	-	-
No, pienso que en general la preparación es deficiente	-	-
Otras opiniones	7	15
Sin datos	-	-
	<u>48</u>	<u>100</u>

El Cuadro 9 muestra que de 48 personas encuestadas, el 52% sostiene que la carrera es muy teórica y da poca preparación práctica; el 33% sostiene estar satisfecho con la preparación recibida.

Cuadro 10

Funciones realizadas por los Contadores Públicos que ejercen su profesión en forma dependiente en su actividad principal en haciendas privadas

	Funciones realizadas								Total
	Hacendista				Economista				
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>Total</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>Total</u>	
Contables	7	3	7	17	1	2	-	3	20
Administrativas	6	12	5	23	-	1	2	3	26
Impositivas	2	7	6	15	1	1	3	5	20
Comerciales	1	1	2	4	-	1	-	1	5
Financieras	4	1	4	9	1	1	1	3	12
Auditoría	3	1	2	6	1	-	-	1	7
Docentes y de investigación	1	1	-	2	-	-	-	-	2
Inspectivas	-	-	2	2	-	-	-	-	2
Costos	-	3	2	5	-	-	-	-	5
Directivas	12	3	2	17	4	-	-	4	21
Organización y métodos	2	4	1	7	-	1	-	1	8
Otras	2	1	-	3	1	1	-	2	5
Sin 2°y 3° prioridades	-	3	7	10	-	1	3	4	14
Sin datos	1	1	1	3	-	-	-	-	3
	41	41	41	123	9	9	9	27	150

1 = Primer orden de prioridad
 2 = Segundo orden de prioridad
 3 = Tercer orden de prioridad

Cuadro 11

Distribución de Contadores Públicos que
ejercen la profesión en forma dependiente según la
dimensión económica de las haciendas privadas
donde desarrollan su actividad principal

	Número de empleados				
	Hasta 10	11/50	51/150	Más de 150	Total
<u>Activo Fiscal</u>					
Hasta 5.000.000	3	4			7
Entre 5.000.000 y 25.000.000	1	2	1		4
Entre 25.000.001 y 50.000.000		1			1
Entre 50.000.001 y 100.000.000		1	1	1	3
Más de 100.000.000		2	9	18	29
Sin datos		5	1		6
	4	15	12	19	50

Además, cabe destacarse la importante concentración de encuestados en haciendas con un personal comprendido entre 11 y 50 empleados, que presenta el 30% del total de encuestados.

Por otro lado sorprende que el 14% de encuestados esté ubicado en haciendas privadas con activo fiscal inferior a cinco millones de pesos. Ello está explicado en su mayor parte por la presencia de Contadores Públicos como propietarios de pequeñas empresas.

CUADRO 12

Possibilidades de progreso en función de la ubicación

	<u>Ninguna</u>	<u>Locas</u>	<u>Buenas</u>	<u>Muy buenas</u>	<u>Sin dato</u>	<u>Total</u>
Entes Industriales, Comerciales y Bancarios	2	4	3	-	-	9
Instituciones de Seguridad Social	3	4	-	-	-	7
Ministerios y Mu- nicipios	4	4	2	1	1	12
Banco Central	2	2	3	-	-	7
COPRIN	1	2	1	2	-	6
Oficina de planea- miento y Presupuesto	2	1	-	1	2	6
Instituciones Docentes	2	-	-	-	-	2
Otros	-	-	1	1	-	2
	<u>16</u>	<u>17</u>	<u>10</u>	<u>5</u>	<u>3</u>	<u>51</u>

Aclaración: Se excluyen los Contadores Públicos que realizan actividades de docencia y/o de investigación en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (17 personas).

CUADRO 13

Funciones realizadas por los Contadores Públicos en los Organismos Públicos

<u>FUNCIONES</u>	<u>ENTES IND. COM. Y BCOS.</u>	<u>INST. SEG. SOCIAL</u>	<u>MUNICIPIOS Y MINISTER.</u>	<u>B NCO CENTRAL</u>	<u>COFRIN</u>	<u>OF. PLANEAM. Y PRESUIUESTO</u>	<u>INSTITUC. DOCENTES</u>	<u>OTROS</u>	<u>TOTAL</u>
Contables	4	6	4	3	-	-	1	1	19
Administrativas	3	5	5	1	-	-	3	1	18
Impositivas	1	-	3	-	-	-	-	-	4
Comerciales	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Financieras	3	1	2	-	-	-	-	-	6
Auditoría	1	-	1	3	-	-	-	-	5
Docentes y de Investigación	-	1	-	1	-	5	17	1	25
Inspectivas	1	-	2	4	-	-	-	-	7
Costos	1	-	-	-	5	-	-	1	6
Directivas	2	1	5	-	3	-	-	-	11
Org. y Métodos	2	2	2	-	1	-	1	-	8
Otras	3	-	2	2	3	3	1	-	-
Total encuestadas (no suma)	9	7	12	7	6	6	19	2	68

Cuadro 14

Funciones realizadas por los Contadores Públicos
que ejercen la profesión en forma independiente

<u>Funciones</u>	<u>En forma principal</u>			<u>En forma secundaria</u>			<u>Totales</u>		
	<u>H</u>	<u>E</u>	<u>Total</u>	<u>H</u>	<u>E</u>	<u>Total</u>	<u>H</u>	<u>E</u>	<u>Total</u>
Asesoría contable administrativa	24	2	26	43	6	49	67	8	75
Asesoría impositiva	23	1	24	42	6	48	65	7	72
Avaluaciones	14	2	16	21	4	25	35	6	41
Finanzas de empresas	8	1	9	9	6	15	17	7	24
Organización de empresas	9	-	9	8	3	11	17	3	20
Auditoría	10	-	10	5	2	7	15	2	17
Asesoría en administración de personal	4	-	4	4	2	6	8	2	10
Otras	2	-	2	3	2	5	5	2	7
Pericias judiciales	1	-	1	3	1	4	4	1	5
Liquidación de Siniestros	-	1	1	-	-	-	-	1	1
Número de encuestados	25	3	28	50	13	63	75	16	91

Avaluaciones como actividad principal

Caja de Jubilaciones y otros entes	2	
Caja de Jubilaciones exclusivamente	<u>14</u>	16

Avaluaciones como actividad secundaria

Caja de Jubilaciones y otros entes	12	
Caja de Jubilaciones exclusivamente	11	
Otros entes	<u>2</u>	<u>25</u>
		<u>41</u>

H = Sector Hacendista

E = Sector Economista

Cuadro 15

Forma de ejercicio de la profesión por sector

<u>Forma de ejercicio</u>	<u>Hacendista</u>	<u>Economista</u>	<u>Total</u>
Independiente exclusivamente	12.0	7.2	10.9
Dependiente exclusivamente	18.0	17.8	18.0
Independiente principalmente	13.0	3.6	10.9
Dependiente principalmente e independiente en forma secundaria	50.0	46.4	49.2
Dependiente principalmente y dependiente secundariamente	6.0	25.0	10.2
No ejerce	<u>1.0</u>	<u> </u>	<u>0.8</u>
	<u>100.0</u>	<u>100.0</u>	<u>100.0</u>

Cuadro 16

Opinión sobre la preparación recibida en Facultad
En porcentajes

<u>¿Está satisfecho con la preparación que ha reci- bido en la Facultad?</u>	<u>Hacendista</u>	<u>Economista</u>	<u>Total</u>
- Sí, estoy satisfecho	30	53.6	35.2
- No, la carrera es muy teórica y da poca pre- paración práctica	50	21.4	43.8
- No, la carrera es muy práctica y da poca pre- paración teórica	-	-	-
- No, pienso que en general la preparación es deficiente	4	10.7	5.5
- Otras opiniones	13	14.3	13.3
- Sin datos	<u>3</u>	<u> </u>	<u>2.2</u>
	<u>100</u>	<u>100.0</u>	<u>100.0</u>