

Casos de enseñanza como estrategia pedagógica en programas empresariales¹

Teaching cases as a pedagogical strategy in business programs

Recibido: 18 de julio de 2016 - Revisado: 20 de noviembre de 2016 – Aceptado: 10 de febrero de 2017.

Francisco Arias²

Jorge H. Betancourt³

Luis Fernando Garcés⁴

Camilo Andrés Echeverri Gutiérrez⁵

Uvenny Quirama⁶

Resumen

Los estudios de caso se destacan como una metodología de pedagogía activa en la cual los estudiantes, si son orientados de manera adecuada, pueden tener un aprendizaje experiencial y significativo. El objetivo del presente artículo discute la importancia del método de caso como estrategia pedagógica para la formación gerencial e incluye una serie de pautas acerca de cómo escribir el material y como desarrollarlo dentro de un contexto de clase. Por último, se concluye que la casuística es una posibilidad pedagógica para que los estudiantes aprendan y comprendan de mejor forma las enseñanzas gerenciales frente a las tradicionales y dogmáticas que aún persisten en algunas escuelas de negocios.

Palabras clave

Casos, notas, enseñanza, pedagogía, gerencia.

Abstract

The case studies, as an active pedagogy methodology, promote in the students an experiential and significant learning. The objective of this article discusses the importance of case studies as a pedagogical strategy for management training and includes a series of guidelines about how to write the material and how to develop it within a class context. Finally, it is concluded that the case studies are a pedagogical possibility for the students to learn and better understand the management teachings against the traditional and dogmatic postures that still persist in some business schools.

Keywords

Cases, notes, teaching, pedagogy, management.

¹ Artículo de reflexión.

² Investigador. Corporación Universitaria Americana. Director de la Red Internacional de Investigación en Gestión del Conocimiento Empresarial (RED GCE). ORCID: <https://0000-0002-4483-1741>.

Correo electrónico: fjarias@americana.edu.co

³ Investigador. Corporación Universitaria Americana. Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. ORCID: <https://0000-0003-3286-870>.

Correo electrónico: jhbetancourt@americana.edu.co; jhbc35@gmail.com

⁴ Investigador de la Corporación Universitaria Americana. Vicerrector de Investigación. Corporación Universitaria Americana. Doctor en Filosofía. Posdoctor en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia; Posdoctorante en Filosofía de Universidad Pontificia Bolivariana. ORCID: <https://0000-0003-3286-8704>.

Correo electrónico: lugarces@lasallista.edu.co

⁵ Vicerrector General Corporación Universitaria Americana, Docente Investigador. Orcid.org/0000-0003-0667-0913. Correo electrónico: cecheverri@americana.edu.co

⁶ Docente investigadora. Corporación Universitaria Americana. Grupo de investigación GISELA. ORCID: 0000-0002-8930-0450. Correo electrónico: uquirama@americana.edu.co

Para citar este artículo use: Arias, F., Betancourt, J., Garcés, L., Echeverri, C., y Quirama, U. (2017). Casos de enseñanza como estrategia pedagógica en programas empresariales *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 17(33), 243-256.

Introducción

La epistemología define el paradigma como el conjunto de suposiciones de una investigación. Es precisamente allí donde se anclan las miradas de los investigadores para recorrer el camino que les permitirá la generación de conocimiento. La consecuente postura, es la noción de realidad que se comparte a la hora de asumir y acercarse a la verdad en el proceso de investigación.

Existen diversas figuras epistemológicas que designan los paradigmas, y estos terminan siendo los que orientan la indagación científica. Es en esa variedad que se enraízan los supuestos ontológicos y las nociones de realidad científica, desde donde cada paradigma afronta el proceso de investigación. Lo que emergen en cada uno de estos caminos son maneras de generar conocimiento, y esto es lo que determina las técnicas y estrategias para la recolección de la información que luego facilitará el análisis. También es importante anotar que un único paradigma en oposición, o en favor del mismo, obliga a una mirada purista que olvida la diversidad de posibilidades y posturas epistemológicas, y que en definitiva esas posturas son precisamente las que orientan los procesos de investigación y de interpretación de la información.

Desde hace varias décadas vienen apareciendo propuestas críticas hacia el positivismo, como los postulados de la Escuela de Frankfurt¹ y la mirada descolonizadora en Latinoamérica, lo que viene poniendo de manifiesto los modelos históricos en la investigación, los cuales adoptan de manera especial la distinción que hace Habermas y Husserl (1997). Se propone desde este postulado tres intereses: el *interés técnico* que apunta a la predicción y al control, es la ruta de lo evaluativo, correlacional y experimental (predomina lo cuantitativo) –de tradición galileana-; luego está el *interés práctico* que une la interpretación con la aplicación, porque pretende comprender, ubicar y orientar la práctica individual en contexto histórico (es la ruta histórico – hermenéutico, no en senti-

do unitario); y el *interés emancipatorio* cuya reflexión es por develar y romper, para liberar y desatar la realidad, es por ello que tiene en cuenta el sentido que otorga lo histórico hermenéutico, pero especialmente apunta a estudios sobre la interacción y el poder –estos dos últimos son de tradición aristotélica.

Así pues, esta diversificación en los intereses del conocimiento deja claro que se cuenta con unas metodologías propias de las acciones que tienen que ver con lo experimental y estadístico, pero también pone de manifiesto que habrá que abrir rutas para la indagación en torno a lo humano, las de tradición aristotélica² que se desarrollan fundamentalmente desde la fenomenología o desde los asuntos en torno a la construcción social, que suponen que no hay una realidad única, sino la posibilidad e interacción de una multiplicidad de asuntos dependientes dentro de un contexto sólo. Así podrá acercarse al fenómeno y no se reduce el acercamiento a la realidad con la intención de la predicción o el control, tal como lo hace el positivismo.

Sin embargo, un aparente rechazo de los ejercicios en sentido de lo humano y lo social con la mirada positivista, generó una distancia en la manera de orientar las investigaciones. Es decir, la fuerza impuesta por el positivismo y su preponderancia ante la mirada histórica y social generó una distancia entre la investigación cuantitativa y los intereses de lo cualitativo. Por tanto, siguiendo la ruta de “los signos del Cientismo” de Susan Haack (2012)³; que gira en torno a los enfoques propuestos para la construcción de conocimiento en ciencias sociales, es importante anotar que aquella “distinción nominal entre investigación cualitativa y cuantitativa es equivocada, entre otras razones, porque rechaza por completo los métodos cuantitativos” (Páramo, 2011, p. 27).

Para efectos de este estudio, las técnicas y estrategias propias de la recolección de la información no están sujetas a las posturas de la filosofía de la ciencia. Estos asuntos son los que

definen la ruta para la recolección de la información. En ningún momento definen el carácter epistemológico de la práctica que se va a realizar en la investigación.

Finalmente, en el orden de los *estudios de caso*, hay que afirmar que se trata de una estrategia que tiene la intención de comprender las dinámicas que están presentes en contextos muy específicos, por eso, se puede combinar elementos cualitativos y cuantitativos (Eisenhardt, 1989). Lo que se acaba de afirmar no quiere decir que esta metodología no permita estudiar varios casos buscando hacer comparaciones para una mirada que amplíe los horizontes, o para el abordaje de situaciones afines; de hecho, Stake (2004), dice que esta posibilidad es mucho más que una opción de método gracias a que puede ayudar en el proceso de escogencia del objeto de estudio.

Por su parte Willis, Jost, y Nilakanta (2007) presentan los *estudios de caso* sobre cuestiones en torno a personas y situaciones reales cuando de manera inductiva se quiere llegar a la comprensión de fenómenos. Yin (2003) plantea que esta alternativa se emplea para la indagación empírica de los fenómenos contemporáneos que se dan de manera real, para poder percibir su existencia cuando el fenómeno y los contextos donde se desarrollan no son del todo evidentes, ya que tienen múltiples fuentes para la evidencia de los sucesos.

Muchas son las fuentes para introducir este artículo, pero es importante que el lector entienda que el objeto del mismo es dar a conocer el *estudio de caso* como una oportunidad para mejorar las competencias directivas de los estudiantes de programas de pregrado y posgrado en gerencia.

Los casos de enseñanza como apoyo pedagógico

El *estudio de caso* como estrategia pedagógica moderna fue promovida por la Escuela

de Leyes de la Universidad de Harvard buscando que los estudiantes de Derecho tuviesen la oportunidad de analizar situaciones desde ópticas diferentes, donde pudieran contrastar lo aprendido de forma teórica con la praxis propia de su desarrollo profesional, motivando el debate y la solución conjunta a los problemas planteados con la ayuda de un orientador. Posteriormente, la Escuela de Negocios de dicha universidad, la toma como referente para el desarrollo de investigaciones que buscan documentar las situaciones vividas en diferentes empresas de EE.UU, modelo que se amplía a otras universidades en el mundo, que se apoyan en esta metodología para confrontar aspectos teóricos, comprobar o proponer hipótesis, construir conocimiento y consolidar materiales académicos que sirvan como insumo para traer las experiencias externas al contexto de clase y mejorar la formación directiva (Orozco, Arias, y Palacio, 2017; Toller, 2006; Yacuzzi, 2005; Yin, 2003).

En vista de lo anterior, una de las críticas que se ha enmarcado en las escuelas de negocios es que los casos extranjeros discutidos, en ocasiones, distan mucho de las realidades locales; por lo cual la escasez de material en cada uno de los países parece ser la constante. Sin embargo, ha crecido el interés en América Latina de construir materiales académicos para subsanar estas deficiencias y motivar a los estudiantes a comprender los entornos locales y prepararlos de mejor manera (Orozco et al., 2017; Rave y Franco, 2011).

Enrique Ogliastri ha promovido el uso de la metodología de *estudios de caso* como estrategia pedagógica para contrastar teorías y ayudar a mejorar el proceso de pensamiento en los sujetos que se preparan, bajo la tutela de un guía quien orienta y prepara los materiales para generar un aprendizaje experiencial y enriquecedor; al respecto menciona:

Un caso es la descripción de una situación real, que se discute en clase bajo la dirección

de un profesor. Las soluciones de un caso son imperfectas, por lo que no se trata entonces de resolver problemas en grupo para encontrar la solución correcta. Toda teoría es necesariamente una simplificación de la realidad, y un buen caso incorpora la realidad en todas sus contradictorias dimensiones, por lo cual el caso tampoco es equivalente al ejemplo de teorías o esquemas, pues al ceñirse a una realidad no simplificada se presta a variadas interpretaciones y a explicaciones diversas. En el método de casos importan por igual los contenidos de la materia como el proceso mismo de conocerla; este proceso ayuda a formar en los estudiantes una capacidad de enfrentar situaciones nuevas con criterios propios, pues la responsabilidad del profesor va más allá de transmitir unos conocimientos: se trata de que los estudiantes aprendan a pensar por su cuenta (Ogliastri, 2000, p. 19)

La importancia de los *estudios de caso* radican en hacer una verdadera gestión del conocimiento al interior de las empresas, con el fin de construir “Historia Empresarial” (Camacho, 2011), buscando documentar y rescatar situaciones que permitan investigar en contexto, para producir un documento utilizado desde la academia en función de mejorar las competencias profesionales como herramienta para mejorar las habilidades directivas, buscando conocer los aciertos y errores de las organizaciones objeto de estudio y de esta forma, el usuario hará propuestas e inferirá aspectos de mejora mediante la evaluación de las diferentes alternativas (Cox y Szajnfarber, 2015; Rao, 2015; Sridevi, 2012; Fernández, Rodríguez, Ortiz y Peinado, 2011; Minniti, Oliveira y Salles, 2017; Orszulik y Heinz, 2014; Stake, 2004).

Una de las principales características de los *casos de estudio* es que no se fundamentan exclusivamente en el tratado de teorías y principios administrativos, sino que se encargan de hacer una amplia descripción de por qué, cómo y cuándo se manifiesta un fenómeno, enfocándose simultáneamente en las causas que lo ocasionan (Bonache, 1999; Wang, 2016).

Autores como Martínez (2006) y Camacho (2011); mencionan la importancia del método en Administración en el desarrollo de competencias; entendidas como aquellas características personales, requeridas para desempeñar un cargo o actividad en el máximo nivel de rendimiento y donde los referentes al hacer y el saber pueden ser aprendidas en centros de formación (Reficco y Jaén, 2015; Volpe, 2015); presentando beneficios en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje (Boblin, Ireland, Kirkpatrick, y Robertson, 2013; Runfola, Perna, Baraldi, y Gregori, 2016); propiciando el desarrollo de competencias gerenciales (Charlebois y Von Massow, 2015; Culpin y Scott, 2012; Prince, Burns, Lu, y Winsor, 2015; Shivakumar, 2012) y la motivación (Bayona y Castaneda, 2015); sobre todo cuando este aprendizaje se torna significativo para los sujetos que lo desarrollan facilitando el aprendizaje de los estudiantes en contexto (Hale, Mann, y Corsun, 2002; Kevy, 2016; De Leon, 2012).

Sin embargo, existen críticos que consideran que el *estudio de caso* puede ser eficaz en la enseñanza de habilidades de liderazgo, aunque presenta dificultades respecto al proceso de investigación y generalización de teorías. Frente a ello Shugan (2006a) manifiesta que:

[...] el método tradicional de la enseñanza de casos a menudo ignora los hallazgos importantes de la investigación. En consecuencia, ayuda a destruir el vínculo entre la investigación académica y el aprendizaje en el aula. Los estudiantes pierden el beneficio de hallazgos importantes de la investigación mientras que dejan el salón de clases con confianza falsa sobre lo que saben (p. 109).

En oposición a lo anterior, varios autores argumentan que esto no es del todo cierto, puesto que todo depende del caso de que se trate, como se haya elegido y como se haya validado su aplicación; además la metodología *de estudio de casos* se orienta más a la investigación cualitativa buscando más una generalización

analítica que una estadística (Flyvbjerg, 2006, p. 44; Castro, 2010)

Pautas metodológicas para escribir un caso de enseñanza.

Los *estudios de caso* como estrategia metodológica de investigación, han sido ampliamente recomendados para realizar acercamientos a ciertas áreas del conocimiento donde no hay mucha información como en algunos sectores empresariales; permitiendo hacer el levantamiento de información valiosa que

posteriormente puede convertirse en insumos para validar teorías, crearlas o transformarlas o simplemente entenderlas y comprenderlas. Por ende, existen algunos autores que han procurado generar pautas para escribirlos como Arias et al., 2016; Boblin et al., 2013; Camacho, 2011; Eisenhardt, 1989; Martínez, 2006; Naude y Derrera, 2014; Nazarenko, 2015; Rave y Franco, 2011; Rojas, 2016; Runfola et al., 2016; Sherman y Vega, 2007; Smith, 1987; Yin, 2002; 2012); las cuales se relacionan, condensan y ordenan en un esquema propuesto de 21 etapas (ver tabla 1).

Tabla No. 1
Pautas para construir un caso de enseñanza.

Pautas
metodológicas
para construir el
caso de estudio

•1. Estar interesado, conocer y/o estudiar el sector sobre el cual se pretende escribir el caso
•2. Seleccionar una lista de posibles empresas y seleccionar la mas viable según los criterios de investigación
•3. Analizar el contexto de la empresa
•4. Seleccionar el tema central del caso.
•5. Formular el problema de investigación.
•6. Proponer la hipótesis o el conjunto de ellas.
•7. Revisar si existen temas que se conectan con el foco del caso.
•8. Explicar a la empresa que se pretende con el caso y que insumos se requieren para construirlo
•9. Definir a la empresa que garantías tiene y que ganará con la realización del caso (reputación, reconocimiento, marketing académico, posicionamiento, etc.
•10. Solicitar permisos y accesos a la información.
•11. Establecer con la empresa asuntos de confidencialidad de información.
•12. Determinar qué se puede incluir en el caso, qué se autoriza y qué no (para que el investigador defina si es pertinente o no continuar el ejercicio investigativo).
•13. Realizar un cronograma de actividades.
•14. Realizar trabajo de campo
•15. Recopilar información utilizando fuentes primarias y secundarias
•16. Procesar la información cualitativa y cuantitativa
•17. Triangular la información
•18. Articular con la literatura académica
19. Redactar el caso y las preguntas orientadoras.
20. Desarrollar materiales complementarios y/o sugerirlo.
21. Realizar la nota de enseñanza y/o la guía de clase.

Fuente: Elaboración propia basada en los autores citados en el párrafo anterior.

Una vez se desarrolle la estructura anteriormente propuesta, es importante generar una redacción acorde al nivel donde se pretenda aplicar, es decir para pregrado o posgrado (Ogliastri, 2000); buscando que la redacción sea sencilla, pero sin descuidar los aspectos teóricos que lo fundamentan y cambiándolos con elementos complejos e incluso ambiguos de la realidad empresarial con conocimientos disciplinares, interdisciplinares e incluso transdisciplinares (Crosbie, 2005; Harland, 2014; Sridevi, 2012);

buscando que los lectores tengan la posibilidad de analizar y relacionar situaciones complejas con el propósito de promover el desarrollo de diversas habilidades directivas y la comprensión de las temáticas abordadas (Culpin y Scott, 2012; Díaz, Mendoza y Porras, 2011).

Por ende, una estructura adecuada para el desarrollo de un *estudio de caso* debería comprender los siguientes elementos en el texto final (ver tabla 2).

Tabla No. 2
Estructura propuesta del caso de estudio.

Estructura propuesta de los elementos que debe tener un caso de estudio.	•Resumen
	•Temas que cubre el caso
	•Introducción
	•Pregunta de investigación.
	•Metodología
	•Reseña histórica y/o marco teórico
	•Desarrollo del foco y/o temática.
	•Análisis sectorial
	•Prospectiva y/o proyección
	•Conclusiones
	•Preguntas para el análisis
	•Lecturas complementarias sugeridas (textos, páginas web)
	•Bibliografía
	•Nota de enseñanza
•Material complementario y anexos	

Fuente: Arias et al., (2016), Orozco et al., (2017) y Rave y Franco (2011).

La nota de enseñanza es algo que viene trabajándose como complemento al *estudio de caso*, pues una de las críticas a esta metodología, era que en ocasiones los estudiantes creían que estaban realizando correctamente los ejercicios y aprendiendo, pero no era así (Shugan, 2006); de esta forma, las notas de enseñanza buscan indicar al docente como entender el caso, cuáles son las posibles respuestas a las preguntas planteadas y cuál material complementario deben trabajar para que el docente tenga la certeza hacia dónde se dirige, lo cual sumado a la expe-

riencia profesional del maestro puede ayudar a que el aprendizaje sea enriquecedor para todos los involucrados.

Que debería contener una nota de enseñanza

La nota de enseñanza indica al docente sobre los aprendizajes que debería tener el estudiante y una guía de cómo entenderlo, cuáles deberían ser los productos y las posibles respuestas o líneas de conducción del ejercicio académico, para

garantizar unos estándares mínimos de aprendizaje (Naumes y Naumes, 2015). Si el docente considera que puede lograr propósitos superiores o distintos, apoyándose en el *estudio de caso*, pueda tener la libertad de hacerlo; sin embargo, hay que hacer hincapié en que el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar regulado por la ética

(Rendtorff, 2015); buscando que se asegure por parte del orientador que se está enseñando de forma adecuada y los estudiantes estén aprendiendo correctamente (Wai y Seng, 2013).

Por ende, una nota de enseñanza debiera tener mínimos los siguientes elementos:

Tabla No. 3
Puntos a tener en cuenta para una nota de enseñanza.

Puntos que deben estar en una nota de enseñanza	Tipo de publico para ser aplicado
	Localización geografica y temporal de la empresa y el caso
	Clasificación del caso (Extrinseco, intrinseco, , exploratorio, descriptivo, ilustrativo, explicativo, etc)
	Sintesis del caso
	Temas que cubre el caso
	Habilidades y/o competencias a desarrollar
	Aprendizajes previos que debiesen tener los estudiantes
	Materiales complementarios
	Recomendaciones a los docentes sobre aprendizajes transversales y complementarios con otras disciplinas
	Entregables por parte de los estudiantes
	Estrategias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje
	Experiencias previas en la utilización y aplicación de los estudios de caso
	Relatar que ocurrió realmente
	Rubricas de evaluación del caso

Fuente: Elaboración propia basada en Naumes y Naumes (2015) y Tecnológico de Monterrey (2010a).

Enseñar a partir de estudios de caso.

Una labor esencial de la praxis docente es la planeación de un curso académico, el cual no solo debe garantizar el desarrollo lógico de unos temas que se deben articular de forma armónica al currículo; sino que debe ser coherente y garantizar una formación en competencias y habilidades directivas durante el proceso formativo de administradores y gerentes (Hussain y Ayub, 2012; Jiménez, Pellicer y Yepes, 2011; Neely y Tucker, 2013).

Los trabajos con *estudios de caso* permiten que docentes de negocios vean esta metodología

como la posibilidad para desarrollar un aprendizaje experiencial contrastando la teoría con la práctica y permitiendo trasferir de mejor manera el conocimiento mediante un aprendizaje activo que motive a los estudiantes a integrar saberes de otras disciplinas (Mason y Arshed, 2013); en vez de seguir perpetuando el conocimiento parcelado⁴ que aún persiste en algunas instituciones educativas que se apegan a las posturas estrictamente teóricas y dogmáticas (Ogliastri, 2000).

En este contexto, los aprendizajes de las demás asignaturas que se ven en el programa académico cobran sentido y permiten incluso que el estudiante se rete a llevar el caso a un ni-

vel mayor, exigiendo nuevos aprendizajes donde el sujeto se convierte en actor de su propio desarrollo formativo; permitiéndole, plantear soluciones creativas y llevar sus aprendizajes y competencias a la vida real de manera articulada (Orszulik y Heinz, 2014).

La preparación del curso debe integrar la teoría y los casos seleccionados por el docente, deben armonizar con los propósitos formativos para que estos no se vean sueltos y lleven al estudiante en una secuencia lógica de aprendizaje (Tecnológico de Monterrey, 2010a); sin embargo, es esencial que los ejercicios de casuística no sean esfuerzos aislados por parte de los docentes que quieren preparar mejor a sus estudiantes; por el contrario, debe ser un esfuerzo

coordinado por parte del programa, la facultad e incluso la institución educativa para que se puedan lograr los fines deseados.

Es importante que las instituciones educativas asignen recursos para comprar los materiales de apoyo o incluso generarlos, mediante procesos de investigación basados en el área de interés de la institución, permitiendo el desarrollo de casos, para apoyar los procesos formativos definidos en los diferentes proyectos educativos; además, es requisito una adecuada preparación del personal docente para que se familiarice con la metodología, la investigación, el desarrollo de la escritura y la aplicación en clase de los *casos de estudio*. Para ello se deben tener en cuenta las siguientes recomendaciones (ver tabla 4)

Tabla No. 4
Puntos a tener en cuenta para enseñar con casos empresariales

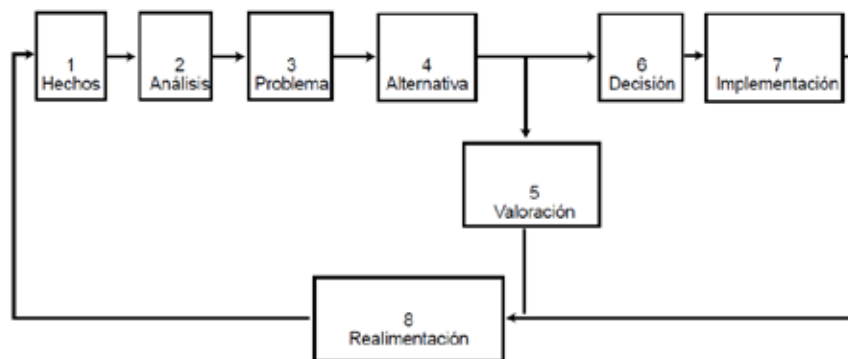
Puntos a revisar para la enseñanza a partir de casos empresariales	Preparar el syllabus o también denominado microcurrículo en el cual se exprese el tipo de casos, número y sesiones de trabajo dentro del marco de la asignatura
	Revisar el número, calidad y objetivos de los casos seleccionados
	Analizar que conceptos teóricos que se relacionan con los diferentes momentos del curso y con los casos planteados
	Definir la estrategia evaluativa
	Inducir al estudiante en que consiste la metodología y que se espera de su trabajo y aportes tanto a nivel individual como de equipo
	Asegurarse de solicitar los entregables y preparaciones previas a los estudiantes para asumir la metodología
	Hacer un seguimiento minucioso del desarrollo del caso y los objetivos de aprendizaje en las diferentes sesiones donde se trabaje
	Propiciar el trabajo colaborativo y la discusión grupal argumentada.
	Detonar discusiones problemáticas mediante preguntas orientadoras a los formandos.
	Relacionar conocimientos de otras áreas y motivar la indagación a profundidad por parte del estudiante.
	Propiciar la creatividad y la innovación.
	Evaluar de manera grupal las posibles decisiones y las implicaciones de las soluciones generadas en clase.
	Incorporar en la evaluación otros colegas para que puedan realizar aportes significativos desde diferentes áreas del conocimiento
	Realizar la retroalimentación

Fuente: Elaboración propia.

Para realizar el proceso formativo a partir de un *estudio de caso*, el profesor Enrique Ogliastri propone el siguiente esquema, en el que el estudiante con el acompañamiento de

su docente y equipo de trabajo, puedan valer-se de este tipo de metodologías para desarrollar un aprendizaje activo y experiencial (ver figura 1):

Figura No. 1
Proceso de enseñanza
a partir del método de estudio de caso.



Fuente: Tomado de Ogliastri (2000, p. 16)

Conclusiones

El sustento epistemológico de un proceso de investigación está determinado por su objeto de estudio. Desde allí, se determina el camino para el rastreo de la información, y por lo tanto, determinará la ruta para el análisis o la correspondiente interpretación que se haga de los hallazgos. Desde los asuntos metodológicos se plantean y articulan las circunstancias particulares del proyecto; lo metodológico apunta de manera directa a la posibilidad de recolección de la información. Se reitera entonces que el sustento epistemológico es donde el investigador decide amparar su actividad, ese cimiento es el que dicta los métodos, las estrategias y las técnicas que considere oportunas para el camino que decida recorrer.

A partir de lo anterior, no es fundamental delimitar el estudio a partir de métodos y técnicas para recoger la información o para analizarla. Lo importante, es que el investigador encuentre la manera de incorporar una visión epistemológica que le permita precisar el camino a recorrer. En ese orden de ideas, “lo más provechoso es hacer uso de las distintas aproximaciones, incluso combinándolas de acuerdo con las circunstancias” (Páramo, 2013, p 31),

y de manera muy especial reafirmar desde la fenomenología y la hermenéutica que transita desde el siglo XX hasta nuestros días, que “no es posible asumir que la realidad existe fuera del sujeto (realismo) o que no sea producto de una construcción social” (Páramo, 2013, p. 31).

Por consiguiente, el *estudio de caso* facilita que el realismo permee los asuntos curriculares, permitiendo al estudiante la posibilidad de aprender en contexto y de esta forma mejorar sus competencias para enfrentarse a la praxis profesional. Adicionalmente, se constituye en una pedagogía activa que da sentido a los aprendizajes que usualmente son parcelados; permitiendo que el sujeto se sienta motivado hacia el aprendizaje porque esta cobra sentido.

La práctica docente en las escuelas de negocios se ve favorecida por el desarrollo de materiales de estudio basada en la metodología de *estudio de caso* y la aplicación de los mismos; permite apoyar el proceso formativo de los individuos; por consiguiente, es muy importante que exista un marco de la ética en la forma como se seleccionan y preparan los casos en el aula para que el aprendizaje no solo sea experiencial y motivacional; sino que además sea correcto.

Notas

¹ El Instituto para la Investigación Social (IIS), también conocido como *La Escuela de Frankfurt* es un grupo de estudiosos sobre los procesos que consolidan la sociedad occidental, desde una óptica marxista. Fundada en 1923, y dirigida por Horkheimer (1895-1973) desde 1931, tiempo en el que se desarrollan investigaciones interdisciplinarias orientadas de manera especial por la mirada filosófica. Durante este período forman parte del colectivo de investigadores Fromm (1900-1980), Adorno (1903-1969), Marcuse (1898-1979) entre otros, desde donde aparece la categoría que orienta y denomina de alguna manera el foco de interés del Instituto: *La Teoría Crítica*. Luego de la muerte de los primeros miembros se puede considerar a Jürgen Habermas (1929) y Axel Honnet (1949) como representantes de las actuales generaciones del Instituto.

² Es importante aclarar que la episteme moderna tiene dos caminos. A un lado se encuentran las acciones que propenden estudios de los datos empíricos, es la propuesta experimental de las ciencias de la naturaleza; pero por otro lado, están las que indagan en torno a la subjetividad desde la formulación de hipótesis a priori, para procurar un abordaje de la experiencia humana, sobre la cotidianidad que no está determinada de manera exclusiva por datos empíricos.

³ Se sugiere al lector hacer un acercamiento a Haack (2012).

⁴ Los autores se refieren al concepto de conocimiento parcelado como aquel que se orienta desde una perspectiva asignaturista que usualmente es desintegrada de las otras materias del currículo y que tienden a crear vacíos acerca de cómo integrar sus saberes y potenciarlos.

Referencias

Arias, F., Noreña, E., Castro, W., Rave, E., Orozco, J., y Maicelo, J. (2016). *Casos*

empresariales en agronegocios Perú Colombia. Medellín, Colombia: Editorial Lasallista.

Bayona, J. A., y Castaneda, D. I. (2015). Case method effectiveness: role of individual Characteristics in a Sample of Colombian Students. *Academy of Management Proceedings*, (1), 15-134. Recuperado de <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2015.15134abstract>

Boblin, S. L., Ireland, S., Kirkpatrick, H., y Robertson, K. (2013). Using Stake's qualitative case study approach to explore implementation of evidence-based practice. *Qualitative Health Research*, 23(9), 1267-1275.

Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica. *Cuadernos de Economía y Dirección de La Empresa*, (3), 123-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195459>

Camacho Gómez, M. (2011). Business stories in case studies. *Pensamiento & Gestión*, (31), 196-210.

Castro Monge, E. (2010). El Estudio de casos como metodología de investigación Científica en Dirección y Economía de la Empresa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(3), 31-54. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S1135-2523\(12\)60033-1](https://doi.org/10.1016/S1135-2523(12)60033-1)

Charlebois, S., y Von Massow, M. (2015). The effectiveness of co-opetition in a live case study approach. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 7(2), 164-179. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2013-0034>

Cox, A., y Szajnfarder, Z. (2015). Case study research of user design methods (pp. 442-

- 453). *American Society for Engineering Management*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/298212768_CASE_STUDY_RESEARCH_OF_USER_DESIGN_METHODS
- Crosbie, R. (2005). Learning the soft skills of leadership. *Industrial and Commercial Training*, 37(1), 45–51. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/00197850510576484>
- Culpin, V., y Scott, H. (2012). The effectiveness of a live case study approach: Increasing knowledge and understanding of “hard” versus “soft” skills in executive education. *Management Learning*, 43(5), 565–577. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1350507611431530>
- De Leon, B. (2012). *Exploration of Action Learning and Critical Thinking : A Study of the Critical Thinking Development of Senior Managers*. George: Washington University.
- Díaz De Salas, S. A., Mendoza Martínez, V. M., y Porras Morales, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, (75), 1–26.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. Recuperado de <https://doi.org/10.5465/AMR.1989.4308385>
- Fernández Sande, M., Rodríguez Barba, D., Ortiz Sobrino, M. Á., y Peinado Miguel, F. (2011). Estudios de casos y desarrollo de trabajos prácticos en el aprendizaje de la teoría de la empresa informativa. [Congreso Internacional de Innovación Docente, presentado los días 6,7 y 8 de julio de 2011]. Universidad Politécnica de Cartagena.
- Flyvbjerg, B. (2006). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Reis*, 106, 33–62. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/40184584>
- Haack, S. (2012). Six Signs of Scientism. *Logos & Episteme*, 3(1), 75–95. Recuperado de <https://doi.org/10.5840/logos-episteme20123151>
- Habermas, J., y Husserl, E. (1997). *Conocimiento e interés*. Universitat de València.
- Hale Feinstein, A., Mann, S., y Corsun, D. L. (2002). Charting the experiential territory. *Journal of Management Development*, 21(10), 732–744. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/02621710210448011>
- Harland, T. (2014). Learning about case study methodology to research higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(6), 1113–1122.
- Hussain, N., y Ayub, N. (2012). Learning Styles of Students and Teaching Styles of Teachers in Business Education: A Case Study of Pakistan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1737–1740. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.122>
- Jiménez, J., Pellicer, E., y Yepes, V. (2011). Teaching and learning using a case study: application to a master degree in construction management. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 696–702. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.167>
- Keevy, M. (2016). Using case studies to transfer soft skills (also known as pervasive skills). *Meditari Accountancy Research*, 24(3), 458–474. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/MEDAR-04-2015-0021>
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y*

- Gestión: Revista de La División de Ciencias Administrativas de La Universidad del Norte*, (20), 165–193. Recuperado de <https://doi.org/10.1055/s-0029-1217568>
- Mason, C., y Arshed, N. (2013). Teaching entrepreneurship to university students through experiential learning: A case study. *Industry and Higher Education*, 27(6), 449–463. Recuperado de <https://doi.org/10.5367/ihe.2013.0180>
- Minniti, L. F. S., Melo, J. S. M., Oliveira, R. D., y Salles, J. A. A. (2017). The Use of case studies as a teaching method in Brazil. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 373–377. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.024>
- Naude, M., & Derera, E. (2014). Using the case study method to enhance the learning skills of supply chain management students. *Industry and Higher Education*, 28(5), 351–359. Recuperado de <https://doi.org/10.5367/ihe.2014.0218>
- Naumes, W., y Naumes, M. (2015). *The art & craft of case writing*. New York: Routledge.
- Nazarenko, A. L. (2015). Blended Learning vs Traditional Learning: What Works? (A Case Study Research). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 200, 77–82. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.018>
- Neely, P., y Tucker, J. (2013). Case study: An examination of the decision making process for selecting simulations for an online MBA program. *Education + Training*, 55(2), 128–138. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/00400911311304788>
- Ogliastri, E. (1998). *El método de casos*. Cali: Publicaciones Crea.
- Orozco, G., Arias, F., y Palacio, J. (2017). *Agronegocios Estudios de caso*. Medellín: Editorial UPB.
- Orszulik, I., y Heinz, K. (2014). Innovative approach to teaching business -developing case study methodology. En: M. Houska, M Krejci, y Flegl (Ed.). *Efficiency and responsibility in education 2014* (pp. 521–526). Praga: University Life Sciences Prague.
- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales : estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Prince, M., Burns, D., Lu, X., y Winsor, R. (2015). Knowledge and skills transfer between MBA and workplace. *Journal of Workplace Learning*, 27(3), 207–225. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/JWL-06-2014-0047>
- Rao, M. (2015). Step by step to soft-skills training. *Human Resource Management International Digest*, 23(6), 34–36. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/HRMID-06-2015-0099>
- Rave, E., y Franco, J. G. (2011). *Casos empresariales colombianos*. Medellín: Ceipa.
- Reficco, E., y Jaén, M. H. (2015). Case method use in shaping well-rounded Latin American MBAs. *Journal of Business Research*, 68(12), 2540–2551. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.06.027>
- Rendtorff, J. D. (2015). Case Studies, Ethics, Philosophy, and Liberal Learning for the Management Profession. *Journal of Management Education*, 39(1), 36–55. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1052562914562282>
- Rojas, J. E. P. (2016). Investigación con estudio de casos. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje*, 17(1), 1–12.

- dizaje de Las Ciencias*, 10(2), 99-104. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/article/view/10093>
- Runfola, A., Perna, A., Baraldi, E., y Gregori, G. L. (2016). The use of qualitative case studies in top business and management journals: A quantitative analysis of recent patterns. *European Management Journal*, 35(1). Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.emj.2016.04.001>
- Sherman, H., y Vega, G. (2007). Case Writing and Research: Professor Moore Teaches a Class with Cases. *The CASE Journal*, 4(1), 150–180. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/TCJ-04-2007-B007>
- Shivakumar, K. (2012). The case study method in training and management education. *IUP Journal of Soft Skills*, 6(2), 55–64.
- Shugan, S. (2006). Editorial: Save Research—Abandon the Case Method of Teaching. *Marketing Science*, 25(2), 109–115. Recuperado de <https://doi.org/10.1287/mksc.1060.0202>
- Smith, G. (1987). The use and effectiveness of the case study method in management education- A critical review. *Management Learning*, 18(1), 51–61. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/135050768701800107>
- Sridevi, K. B. (2012). Effectiveness of case study in life skill development: An Analysis. *IUP Journal of Soft Skills*, 6(3), 48–55.
- Stake, R. E. (2004). Case Studies. En *Reinforcement Learning An Introduction* (Vol. 62, pp. 236–247). MIT Press. Recuperado de https://doi.org/10.1300/J004v20n03_08
- Tecnológico de Monterrey. (2010a). Enseñar con el método de casos. Recuperado de <https://bit.ly/2LIszBQ>
- Tecnológico de Monterrey. (2010b). Notas de enseñanza. Recuperado de <https://bit.ly/2mEyLwG>
- Toller, P. (2006). Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso. *Anuario da Faculdade de Direito*, 921-941. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61894483.pdf>
- Volpe, G. (2015). Case teaching in economics: History, practice and evidence. *Cogent Economics & Finance*, 3(1). Recuperado de <https://doi.org/10.1080/23322039.2015.1120977>
- Wai, C. C., y Seng, E. L. K. (2013). Measuring the effectiveness of blended learning environment: A case study in Malaysia. *Education and Information Technologies*, 1–15. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9293-5>
- Wang, Y. (2016). Discussion on the Application Problems of Case Teaching Method, (Seme). [2016 2nd International Conference on Social, Education and Management Engineering]. Recuperado de <http://www.dpi-proceedings.com/index.php/dtssehs/article/viewFile/5428/5048>
- Willis, J., Jost, M., y Nilakanta, R. (2007). *Foundations of qualitative research: interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, Mecanismos Causales, Validación (pp. 1–38). [En línea]. Universidad del CEMA.
- Yin, R. K. (2002). *Applications of case study research*. *Applied Social Research*

Methods Series, (2 ed.). London: Sage Publications, Inc.

Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Case Study research: design and methods*, 19–56. Recuperado de <https://doi.org/10.1057/9781137016669>

Yin, R. K. (2012). Case study methods. En *APA handbook of research methods in psychology: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (Vol. 2, pp. 141–155). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-009>