

LA APLICACION DEL METODO DE ESTUDIO DE CASOS Y LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO DE LOS CURSANTES

Por WALTER PEREZ DECAROLIS

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN: El método de estudio de casos y la evaluación del desempeño.—2. FACTORES A TENER EN CUENTA AL PROGRAMAR LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS: 2.1 Objetivos particulares y generales; 2.2 Conocimientos particulares y generales; 2.3 Roles de desempeño; 2.4 Actividades didácticas; 2.5 Grupos de trabajo; 2.6 Material didáctico.—3. CÓMO APLICAR EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS: 3.1 Trabajo individual; 3.2 Trabajo en pequeños grupos; 3.3 Trabajo en el grupo grande.—4. CÓMO EVALUAR EL DESEMPEÑO DE LOS CURSANTES: 4.1 Trabajo individual; 4.2 Trabajo en pequeños grupos; 4.3 Trabajo en el grupo grande.—5. RESUMEN.

El presente trabajo tiene dos objetivos principales: el primero consiste en presentar y desarrollar en forma detallada un mecanismo para aplicar el método de estudio de casos en procesos de capacitación permanente. El segundo objetivo apunta a identificar y analizar en forma integral la evaluación del desempeño de los cursantes como un elemento más de una de las diversas funciones de la administración de programas educativos.

El primer objetivo del trabajo está vinculado con la necesidad de dinamizar y modernizar los procesos de enseñanza de las ciencias sociales—en especial de la Administración—, con el propósito de que los participantes de dichos procesos, además de recibir nuevos conocimientos, adquieran actitudes, hábitos de trabajo y habilidades que los capaciten para aplicar con éxito

en situaciones reales la teoría, los principios y las técnicas de gestión que han aprendido. Para cubrir este primer objetivo se desarrollan en el trabajo dos capítulos: en el capítulo 2 se analizan los principales factores que los docentes deben tener en cuenta—en especial cuando se encuentran abocados a la programación de sus actividades didácticas—para aplicar el método de estudio de casos y obtener del mismo los resultados esperados. El capítulo 3 contiene una descripción pormenorizada de las distintas instancias que conforman la secuencia a través de la cual se puede aplicar dicho método; en definitiva, representan en conjunto una guía de carácter práctico destinada a orientar a los docentes en cómo utilizarlo.

El segundo objetivo del trabajo está relacionado con la necesidad de encarar la evaluación del desempeño individual de los cursantes con una visión sistémica dentro de lo que implica administrar en forma global un programa de capacitación y no como una actividad aislada como tradicionalmente se realiza. El capítulo 4 contiene precisamente el desarrollo preliminar de algunos mecanismos e instrumentos de evaluación del desempeño que pueden utilizarse durante la aplicación del método de estudio de casos, los que en su mayoría—quizá por falta de información—los docentes generalmente no aplican. Esas referencias tienen una doble finalidad: en primer lugar, promover la reflexión sobre la validez y efectividad de la tradicional «prueba de evaluación» como instrumento—en muchos casos exclusivo—para valorar la actuación integral de los cursantes. En segundo lugar, para establecer una serie de pautas que contribuyan a implementar un verdadero sistema de evaluación para cuyo diseño se tengan en cuenta principalmente los objetivos del programa de capacitación del cual ese sistema será uno de sus elementos componentes.

En la parte final del trabajo se presenta un resumen del contenido de los capítulos anteriores y se formulan una serie de conclusiones que, a juicio del autor, se consideran de especial importancia para aplicar eficazmente el método de estudio de casos y, a su vez, evaluar en forma integral y racional el desempeño individual de los cursantes.

Corresponde destacar que en los capítulos 2 y 3 se han tenido en cuenta algunos comentarios realizados por docentes que asistieron al Seminario de Orientación Docente organizado por el Instituto Nacional de la Administración Pública de la Argentina, a comienzos del año 1979. En dicho Seminario se analizaron, entre otros temas, los propósitos y las características del método de estudio de casos y se evaluaron los resultados de una aplicación práctica del mismo.

Asimismo se tuvieron en cuenta las opiniones de las especialistas encargadas de conducir el referido Seminario, profesoras Cristina Botinelli e Hilda Calcagno, y, en especial, se han incorporado al trabajo las ideas aportadas por el licenciado en Ciencias de la Educación, profesor Mariano Bernardes; por el doctor Luis Fernando Crespo Montes, experto en Administración de Recursos Humanos del Programa de Cooperación Técnica de Naciones Unidas, y por el licenciado en Administración de Empresas, profesor José Luis Tesoro.

1. Introducción

1.1 En las acciones tendentes a modernizar la metodología y las técnicas del proceso enseñanza-aprendizaje en el campo de la Administración y de las Ciencias Sociales en general, se suele señalar el método de estudio de casos como recurso pedagógico de indiscutible valor para lograr resultados que, desde el punto de vista cualitativo, difieren en forma sustancial de los que en general se alcanzan a través de los denominados enfoques «tradicionales» de la enseñanza, caracterizados fundamentalmente por la comunicación unidireccional del docente a los cursantes.

1.2 El método de estudio de casos no sólo permite adquirir y profundizar nuevos conocimientos en el área específica en la cual se aplica, sino que, además, a través de la dinámica de trabajos en grupo y utilizado en forma sistemática durante todo el proceso de capacitación, puede contribuir a que los cursantes:

a) desarrollen hábitos de trabajo en equipo intercambiando ideas, opiniones y experiencias en forma cooperativa;

b) aprendan y sepan cómo comunicarse eficazmente con otras personas, sean superiores, subordinados o pares de igual jerarquía;

c) apliquen los conceptos, principios y técnicas aprendidas durante el proceso de capacitación, en situaciones reales similares a las que puedan verse enfrentados en sus respectivos puestos de trabajo;

d) aprendan y sepan analizar racionalmente situaciones complejas, identificar los problemas subyacentes, establecer prioridades en forma lógica y encontrar soluciones alternativas adecuadas;

e) aumenten la productividad de sus respectivos grupos de trabajo evaluando y mejorando gradualmente la organización y funcionamiento de los mismos.

1.3 De igual forma se puede decir que el método de estudio de casos puede llegar a constituir para el equipo docente un importante recurso de evaluación, no sólo de los conocimientos adquiridos, sino también del desempeño de los cursantes durante el proceso de capacitación en términos de:

a) el grado de participación individual en clase;

b) la calidad de los aportes personales realizados en tareas individuales o participando de actividades grupales;

c) las aptitudes individuales de interacción social;

d) los roles personales que mejor y más comúnmente desempeñan en situaciones de acción cooperativa.

1.4 Para poder evaluar el logro de los resultados antes indicados, es preciso que el método de estudio de casos sea aplicado en forma sistemática durante todo el proceso de capacitación en el que se le utiliza. El uso aislado y poco frecuente del método—si bien desde el punto de vista pedagógico puede resultar ventajoso en el desarrollo de la asignatura en la cual se aplica—no sirve para tener una visión integral del desempeño y, por lo tanto, resulta inadecuado para valorar correctamente

la actuación de los cursantes en forma global. Por ello se destaca la conveniencia de aplicar el método en todas aquellas asignaturas que integran el programa curricular.

1.5 En efecto, el uso generalizado del método en las distintas asignaturas de un determinado programa de capacitación permite—a través de un entrenamiento previo y uniforme de los respectivos docentes participantes—una evaluación global de cada uno de los cursantes en lo que tiene que ver con:

- a) el nivel de conocimientos adquiridos;
- b) el grado de destreza alcanzado para aplicar los contenidos desarrollados durante el programa de capacitación en situaciones concretas;
- c) las actitudes nuevas hacia acciones de desarrollo institucional;
- d) los hábitos de trabajo cooperativo y en especial la aptitud para el análisis conjunto de problemas administrativos y la búsqueda de soluciones alternativas.

1.6 De esta manera, la valoración final de la actuación de los cursantes puede realizarse integrando—a partir de criterios de evaluación que hayan sido fijados previamente y que sean de aplicación común por parte de todos los docentes—las opiniones que éstos tengan sobre el desempeño individual de cada uno de los participantes al término de cada una de las respectivas asignaturas.

Además de los conocimientos adquiridos—que pueden detectarse a través de las pruebas realizadas tradicionalmente en el aula y por lo general al final de cada asignatura—, los docentes pueden aportar en relación a cada uno de los cursantes elementos de juicio sobre:

- a) la participación individual de los cursantes en clase, cuantitativa y, sobre todo, cualitativamente;
- b) las habilidades demostradas en la aplicación de la teoría, de los principios y las técnicas aprendidas, en situaciones reales—tanto a través de trabajos e intervenciones realizadas en forma personal como en acciones desarrolladas en forma grupal;

- c) la capacidad y las características psicosociales de la intervención individual en trabajos cooperativos;
- d) las actitudes personales en tareas individuales y en situaciones grupales.

1.7 Los criterios para evaluar el desempeño de los cursantes deben fijarse obviamente teniendo en especial consideración el marco conceptual del programa de capacitación, en el cual se van a aplicar y deben formularse a partir de los objetivos generales y particulares asignados a dicho programa, en lo que tiene que ver con lo que se espera lograr de esos cursantes como consecuencia inmediata del mismo. Estos aspectos, tanto el primero como el segundo, no siempre son tenidos en cuenta por parte de la unidad, grupo o persona responsable por la administración general del programa de capacitación. La ausencia de un marco conceptual compartido por todos los docentes representa en gran medida una de las causas principales de la falta de coordinación y coherencia entre los enfoques seguidos en el desarrollo de las respectivas asignaturas o, lo que es peor aún—por los efectos que provoca en los educandos—, de las contradicciones conceptuales en que suelen incurrir. El hecho de que los docentes no conozcan con precisión y claridad los cambios esperados en los cursantes, puede orientar en forma errónea no sólo los métodos de enseñanza y las actividades didácticas, sino también los procesos de evaluación del desempeño individual. Por ello resulta de gran importancia antes de iniciar la ejecución de cualquier acción de capacitación, y a efectos de asegurar una orientación curricular uniforme y homogénea, explicitar en forma bien clara entre los docentes que van a tener a su cargo las distintas partes del programa, los conceptos básicos comunes en el marco de los cuales deben desarrollarse los distintos temas y destacar los resultados que se espera alcanzar de los participantes como producto de todo el proceso de capacitación considerado en su conjunto y, en particular, de las respectivas asignaturas que lo componen.

1.8 Si se tiene en cuenta que los cursos de Administración para funcionarios superiores, además de proporcionar nuevos

conocimientos deben propender fundamentalmente al desarrollo de destrezas, habilidades y nuevas actitudes que mejor dispongan a esos funcionarios para actuar como verdaderos agentes de cambio—por lo menos en las respectivas unidades que están a su cargo—, surge por demás evidente que el sistema de evaluación aplicable no puede estar sustentado exclusivamente en el tradicional mecanismo de las pruebas parciales realizadas al final de cada asignatura. De acuerdo al mismo, para promover o no al cursante, sólo se tiene en cuenta la suma de los resultados alcanzados en cada una de ellas. Si se considera además los múltiples efectos negativos que provocan en los participantes—funcionarios de jerarquía superior—, la realización de dichas pruebas (entre ellos, fuertes estados depresivos y de angustia que se manifiestan sobre todo durante la preparación previa de las pruebas o marcados sentimientos de frustración y rechazo al sentirse deliberadamente evaluados), corresponde pensar en la necesidad de revisar los procedimientos actuales de evaluación. A través de criterios realistas y expresados de tal forma que puedan aplicarse con fines evaluativos, se pueden establecer las bases para implementar un sistema de evaluación del desempeño que sirva para valorar en forma racional y no demasiado compleja la actuación global de los cursantes en función de los objetivos asignados al programa de capacitación.

1.9 Las técnicas participativas—donde las relaciones entre el docente y los cursantes son permanentemente activas— y el método de casos—que posibilita no sólo las relaciones entre el docente y los cursantes sino en forma especial las interacciones entre los cursantes—, son modalidades pedagógicas que permiten observar y extraer conclusiones en relación al desempeño, que van mucho más allá de las que pueden obtenerse de la mera corrección del contenido de las pruebas finales realizadas en clase. Dichas conclusiones pueden extraerse no sólo por los docentes sino también por los propios cursantes, todo lo cual puede llegar a representar una materia prima de alta calidad para evaluar en forma integral la actuación de cada uno de los participantes durante el proceso de capacitación. Obviamente, todas estas observaciones y conclusiones pueden utilizarse además

—aunque no es el propósito de este trabajo abordar ese tema— para evaluar la eficacia del programa de capacitación considerado en su conjunto, y a partir del análisis y de las conclusiones que puedan realizarse, ajustar o reorientar acciones futuras.

1.10 Las apreciaciones y comentarios que anteceden tienen por finalidad poner de manifiesto que la administración de un programa de capacitación, cualesquiera sean sus características, requiere por parte de quienes son sus responsables reconocer no sólo la estrecha relación que existe entre las funciones que la componen —planeamiento y programación, organización, ejecución y evaluación—, sino también las relaciones de interdependencia entre las distintas actividades que conforman el proceso considerado en forma global (Fig. 1).

En la medida que se perciba la importancia que tienen las interrelaciones entre esas funciones y actividades y que las acciones de capacitación se planifiquen y programen, se organicen, se ejecuten y se evalúen teniendo en cuenta un marco de referencia común a cada uno de los elementos que las componen, seguramente se podrá confiar, en forma fundamentada, que los esfuerzos que se realicen tengan efectivamente como producto inmediato los cambios que en los cursantes se espera lograr.

1.11 En particular interesa destacar las posibilidades que brinda el método de estudio de casos:

a) en primer lugar, para modernizar la metodología pedagógica, dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y optimizar sus resultados, en especial durante la etapa de ejecución de programas de capacitación;

b) en segundo lugar, para utilizar mecanismos e instrumentos que formen parte de un sistema orientado a evaluar eficazmente el desempeño de los cursantes a la luz de los resultados que de ellos se espera alcanzar a lo largo del proceso del que participan.

ADMINISTRACION DE PROGRAMAS DE CAPACITACION, FUNCIONES Y ACTIVIDADES; INTERRELACIONES

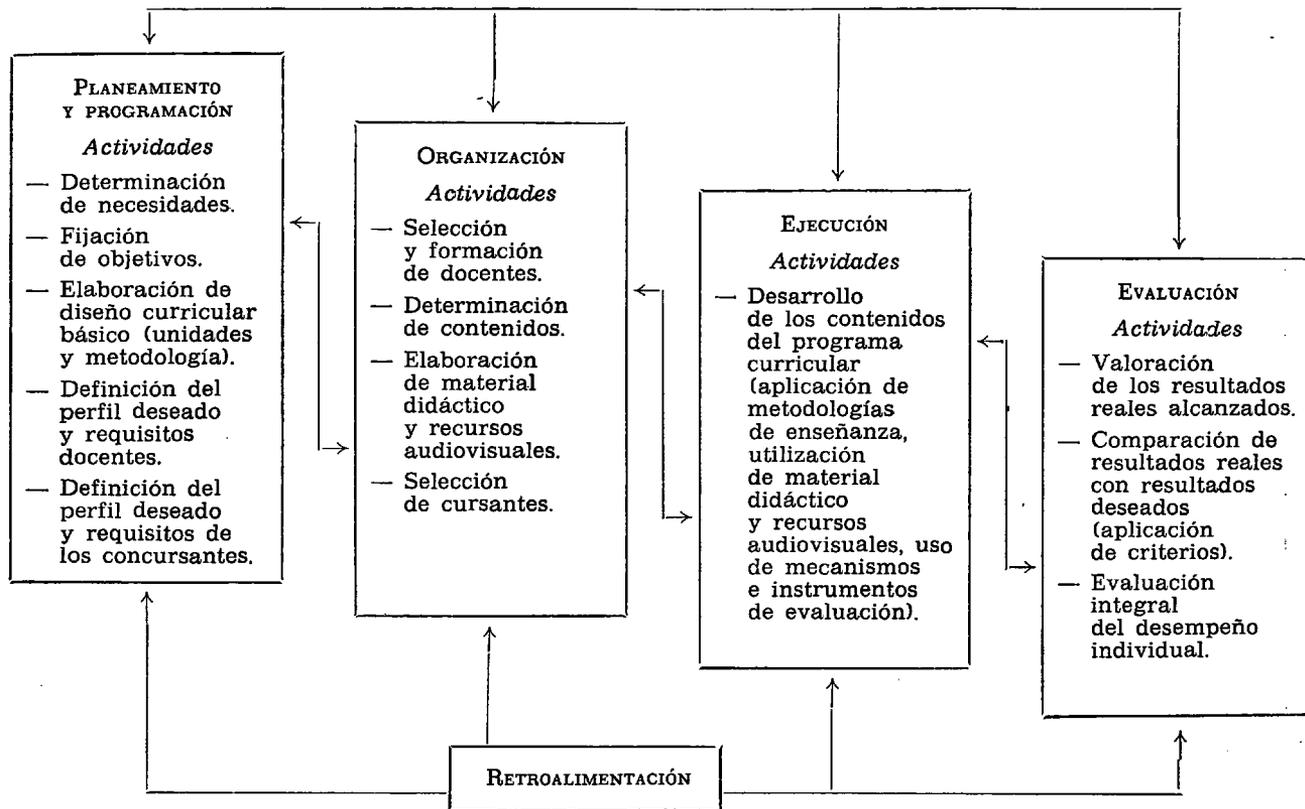


FIGURA 1

2. Factores a tener en cuenta antes de aplicar el método de estudio de casos

El método de estudio de casos puede utilizarse en forma sistemática o en forma aislada durante un programa de capacitación. La aplicación del método en forma sistemática implica que el mismo sea utilizado, en la mayoría o en todas las asignaturas que integran el referido programa, en forma más o menos frecuente; la aplicación del método en forma aislada significa que el mismo se utilice solamente en alguna o algunas de las asignaturas del programa de capacitación, sin que dichas asignaturas representen una parte importante del mismo; incluso debe considerarse igualmente aislada la aplicación del método, si en relación al programa de capacitación, considerado en su conjunto, se le utiliza en forma sistemática en una o algunas asignaturas que no representen en total un peso significativo dentro del programa.

Interesa hacer la referencia anterior, ya que para que el método de estudio de casos se lo pueda utilizar además como medio de evaluación integral del desempeño de los cursantes, como se destacó en los puntos 1.5 y 1.6 del capítulo anterior, debe aplicarse en forma sistemática durante todo el programa de capacitación. El procedimiento de aplicación que se analiza en el capítulo siguiente es válido, sin embargo, tanto para el caso en que el método se utilice en forma aislada como—para el mejor de los casos—en que se use en todas o casi todas las asignaturas del programa de capacitación del que se trate.

La administración del método requiere por parte del cuerpo docente la consideración de una serie de aspectos vinculados con el proceso de enseñanza que deben estar bien claros en el momento de programar la aplicación propiamente dicha; esos aspectos son los que se estudian seguidamente.

2.1 OBJETIVOS PARTICULARES Y GENERALES

Uno de los primeros aspectos a considerar antes de aplicar el método de estudio de casos es el relacionado con los objetivos

particulares e inmediatos, que en relación al desempeño de los cursantes, se persigue alcanzar a través del uso del material didáctico; por otro lado, es preciso tener en cuenta también los objetivos generales—ya sea de las clases, de los módulos o de las asignaturas en que se les utiliza—, a cuyo logro dicho material debe contribuir.

La importancia del primer punto radica en que los cursantes, como es obvio, en su mayoría se interesan por saber y comprender no sólo la naturaleza, sino también el sentido y la finalidad de la actividad que van a realizar. Asimismo, si bien en una primera aproximación al estudio del caso, cada uno de los concursantes puede llegar a tener una idea de la situación planteada o de la problemática que contiene y de la tarea que debe desarrollar, al comenzar a trabajar en un grupo seguramente encontrará que «su» idea no siempre resulta coincidente con la de sus compañeros de equipo, lo cual genera por lo general, en los primeros intercambios de opiniones, las primeras dudas y las correspondientes consultas al docente.

Igualmente pueden también suceder dos cosas: que luego de comenzar a desarrollar el trabajo se manifiesten dentro de los subgrupos opiniones distintas entre sus integrantes o que los propios equipos estén trabajando con orientaciones diferentes. En uno u otro caso podrán surgir nuevas consultas, o el propio docente podrá percibir la necesidad de intervenir oportunamente en los pequeños grupos de trabajo, con la finalidad de asegurar que la tarea se realice con un marco de referencia común para todos.

Para poder transmitir con claridad y precisión la naturaleza y finalidad del trabajo que deben desarrollar los cursantes y poder aclarar en forma coherente, consistente y uniforme las dudas que eventualmente puedan plantearse en los distintos equipos de trabajo—tanto al comienzo como durante la actividad—, el docente—incluso por su propia imagen frente a los participantes—, debe necesariamente estar interiorizado hasta el más mínimo detalle del contenido del material didáctico que piensa utilizar y en especial debe tener muy en claro qué es lo que espera del desempeño de los cursantes en la tarea asignada.

Muy pobres y frustrantes serán los resultados finales de la experiencia, si el docente, por carecer de adecuada información o por tener confusas sus ideas, se ve enfrentado a la necesidad de improvisar en el momento sus respuestas, opinando en forma ambigua o peor aún, dando explicaciones contradictorias sin ningún grado de uniformidad.

La intervención desafortunada del docente durante el trabajo de los subgrupos puede resultar por demás evidente cuando se presenten las conclusiones o recomendaciones finales y se analicen las mismas en forma comparativa.

En relación al segundo punto planteado—los objetivos generales de la asignatura o incluso del programa de capacitación considerado globalmente—, es importante que el docente visualice claramente en qué medida y en qué forma el caso de estudio que piensa utilizar le sirve realmente como recurso pedagógico contribuyente al logro de esos objetivos. De tal forma, al recurrir a un material ya elaborado, el docente debe revisar previamente y adecuar si corresponde—ya sea ampliando, reduciendo o cambiando—la tarea prevista para los cursantes, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje implícitas en los objetivos del programa de capacitación.

En caso de pensar en la elaboración del material por sus propios medios, el docente seguramente ha identificado en forma previa cuáles son sus necesidades de material didáctico para cubrir el desarrollo de la asignatura, no sólo en cuanto al contenido, sino también en cuanto al desempeño que espera de los cursantes a través de su utilización. En esos casos, lo que debe asegurarse en último término es que las características y la finalidad de dicho material guarde relación con los objetivos y necesidades globales del programa. De tal forma, los criterios que utilice el docente para seleccionar material didáctico ya elaborado o para prepararlo por sí mismo, serán diferentes cuando el programa de capacitación tenga como objetivo principal la aplicación de tecnologías administrativas en problemas concretos de gestión, que cuando el objetivo esté orientado únicamente a informar sobre la existencia de dichas tecnologías.

2.2 CONOCIMIENTOS PARTICULARES Y GENERALES

El método de estudio de casos, para optimizar los resultados derivados de su aplicación, requiere una serie de conocimientos, particulares y generales, tanto por parte del docente como de los propios cursantes.

En cuanto al docente:

Para dirigir las reuniones en las que, como resultado de la aplicación del método de estudio de casos, los cursantes realizan por sobre todo trabajos en pequeños grupos, el docente, además de poseer—como es obvio—conocimientos sólidos y experiencia práctica en los temas alrededor de los cuales giran los planteos y problemas presentados en el material de estudio, debe tener conocimientos generales de la dinámica interna y externa de los grupos de trabajo. En efecto, para actuar como supervisor y orientador de actividades cuya realización está a cargo fundamentalmente de otros y poder contribuir a la solución de problemas de funcionamiento grupal o de conflictos derivados de comportamientos o actitudes individuales dentro del grupo—obstáculos que casi siempre se presentan en los equipos, sobre todo cuando éstos recién se forman—, el docente debe conocer la importancia y las características de los grupos como fuente permanente de aprendizaje. Por tal motivo resulta imprescindible para conducir reuniones donde prevalecen las actividades grupales que el docente conozca los principios básicos que rigen la acción dinámica de los grupos, en especial los aspectos referidos a:

- la estructura interna de organización y comunicación;
- el fenómeno del liderazgo y conducción;
- los roles que comúnmente desempeñan los integrantes;
- las características de lo que podría denominarse «el proceso» del grupo (forma como se desarrolla la actividad, las actitudes y reacciones más comunes de los miembros en situaciones grupales, las tensiones e interferencias en los grupos y la forma de cómo atemperarlas o resolverlas), y por último,
- la madurez del grupo y sus principales rasgos.

En cuanto a los cursantes:

Para poder participar activamente y contribuir en forma positiva en los pequeños grupos que se forman como resultado de la aplicación del método de estudio de casos, los cursantes deben en primer lugar conocer detalladamente y analizar, aunque sea en forma preliminar, el material de estudio que se utilizará en la actividad grupal en la que van a participar.

Les será útil igualmente a los cursantes—teniendo en cuenta el enriquecimiento del trabajo colectivo—recordar y reflexionar sobre—si las tienen—experiencias personales en torno a las situaciones o problemas planteados en el material de estudio.

En segundo lugar, los cursantes también deben tener conocimientos muy generales sobre la dinámica de grupos, en especial de:

- la estructura de organización de un equipo de trabajo;
- los roles deseables que sean desempeñados por sus integrantes;
- las características mínimas que debe reunir un grupo para que funcione armónicamente y alcance niveles aceptables de rendimiento.

El conocimiento de estos aspectos por parte de los cursantes antes de comenzar a desarrollar actividades en equipo debe ser proporcionado por el propio docente, para lo cual obviamente, como se acaba de señalar, debe conocer los principios básicos de la dinámica de grupos. De esa manera los participantes podrán comprender más claramente los fundamentos y las características de la acción grupal y la conducta de grupo, la lógica de la conducta individual en situaciones grupales y las relaciones e influencias recíprocas «individuo(s)-grupo».

Una vez que los grupos han comenzado a operar o en forma posterior a la finalización de las respectivas tareas asignadas, se puede reflexionar también en forma conjunta, entre el docente y los cursantes, sobre los resultados que progresivamente se fueron alcanzando y de los problemas que se debieron enfrentar y solucionar. De esa forma los propios cursantes, a la luz de las

conclusiones extraídas, pueden analizar y eventualmente cambiar sus actitudes en situaciones futuras con vistas a mejorar sus propios comportamientos y contribuir a incrementar el nivel de integración, cohesión y productividad de los equipos que componen. Otro resultado que puede extraerse de dicho análisis y revisión es el debilitamiento progresivo de la costumbre muy arraigada de pensar individualmente, mejorando al mismo tiempo las habilidades de interacción social y desarrollando una mayor capacidad para enfrentar y solucionar problemas que en las situaciones reales del trabajo deben o deberían encararse en forma cooperativa. De tal forma no sólo se desarrolla el hábito de trabajo grupal, sino que simultáneamente los cursantes, a través de sus propios errores y aciertos, aprenden cómo trabajar en equipo, objetivo éste que debiera figurar entre los objetivos prioritarios de un programa de capacitación para funcionarios de nivel superior. Como puede observarse, el método de casos como instrumento pedagógico de un programa de capacitación, en la medida que sea adecuadamente utilizado, permite ir bastante más allá de lo que comúnmente se logra como resultado final de su aplicación: una interesante discusión de la situación particular planteada en el material de estudio.

2.3 . ROLES DE DESEMPEÑO

La utilización del método de estudio de casos como recurso didáctico y técnica grupal representa una consecuencia de significativa importancia derivada de nuevos enfoques de la administración de la capacitación, no sólo en cuanto a la concepción misma de la enseñanza por un lado, y del aprendizaje por otro, sino también en cuanto a los resultados cualitativos que se espera lograr en la conducta de los cursantes. La reorientación del proceso educativo, sustentado, entre otros, en el hecho de percibir y considerar a la clase como un grupo social integrado por cursantes y docente en permanente interacción, tiene una incidencia inmediata sobre los roles de unos y del otro y requiere un replanteo respecto a los que tradicionalmente han desempeñado. El docente no es ya el que únicamente transmite lo que sabe y lo que a su juicio los cursantes deben saber y deben hacer; los

cursantes no son ya aquellos que en actitud por lo general pasiva reciben solamente lo que el docente les transmite, lo aprenden o lo memorizan para luego repetirlo.

Como integrantes del grupo social que conforman una clase, los cursantes y el docente, en una acción conjunta orientada al logro de los objetivos asignados al proceso de capacitación del que participan, deben asumir ciertos roles que no sólo guardan relación entre sí, sino que, además, son interdependientes. Si bien ambos roles no pueden tratarse como elementos excluyentes, se hace referencia a ellos en forma separada por meras razones de análisis.

2.3.1 *El rol del docente*

El rol general del docente en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje considerado en forma global y en relación al producto inmediato de que ese proceso se espera lograr, consiste en utilizar al máximo el potencial de transformación y la dinámica de las actividades grupales para desarrollar en cada uno de los participantes los conocimientos, las habilidades, los hábitos y las actitudes definidas en el perfil deseado del cursante.

En particular, el rol específico del docente en la administración del método de estudio de casos implica tener a su cargo las siguientes tareas:

a) clarificar y precisar el contenido y la finalidad de las actividades grupales cuya realización es responsabilidad casi exclusiva de los cursantes;

b) brindar los lineamientos generales iniciales que sirvan de orientación previa para el desarrollo de los trabajos en equipo;

c) aclarar todas las dudas que surjan antes y durante la ejecución de las tareas, manteniendo un alto grado de coherencia y uniformidad en todas sus intervenciones;

d) fomentar y desarrollar permanentemente el proceso de interacción grupal;

e) observar en forma constante el funcionamiento interno de los grupos, las estructuras de organización adoptadas, el grado de participación e interacción de todos los cursantes en sus res-

pectivos equipos de trabajo, la influencia del grupo o de algunos de sus integrantes sobre los demás, los esquemas internos de comunicación y el ambiente grupal;

f) analizar los aspectos anteriores sobre la base de criterios de evaluación claramente establecidos en forma previa, desde el punto de vista individual, grupal e intergrupal—primero desde su propio punto de vista, luego en forma conjunta con los propios cursantes;

g) analizar en detalle y en forma comparativa los trabajos individuales realizados y los realizados por los subgrupos, evaluando la calidad de los mismos a partir de niveles de desempeño fijados previamente como aceptables;

h) comentar con los cursantes e intercambiar opiniones sobre los tres puntos anteriores enfatizando en aquellos aspectos que puedan servir de aprendizaje para futuras actividades;

i) resumir el contenido de las propuestas presentadas, integrar las distintas recomendaciones formuladas y extraer las conclusiones generales del estudio realizado.

Estas cuatro últimas tareas son de gran relevancia por la estrecha vinculación que tienen con el desarrollo de los conocimientos, de las actitudes y de las habilidades que se desea que los cursantes adquieran durante el proceso de capacitación. Sin embargo, son las que menos tienen en cuenta los docentes cuando aplican el método de estudio de casos desaprovechando de esa manera en gran parte—quizá sin percibirlo— toda la gama de posibilidades que ofrece el método para enriquecer el proceso de aprendizaje y para perfeccionar los mecanismos de evaluación del desempeño.

En síntesis, el docente deja de ser el único integrante de la clase que conoce las verdades fundamentales de la asignatura y que las transmite a los demás; se convierte por el contrario en otro integrante más del grupo que mucho puede aprender del resto y que de acuerdo al momento y pertinencia en que su intervención se manifiesta, actúa a veces como orientador, consultor, asesor u observador. En definitiva, es el docente quien tiene una gran cuota de responsabilidad en promover, fomentar

y desarrollar la adquisición de los hábitos, de las actitudes y de las habilidades que se pretende que posean los cursantes con vistas a su actuación posterior en sus respectivos puestos de trabajo.

2.3.2 *El rol de los cursantes*

El rol general de los cursantes en la administración del método de estudio de casos consiste en realizar en forma individual las tareas asignadas por el docente y participar activamente de las tareas grupales, contribuyendo a través de sus aportes personales al cumplimiento y desarrollo de dichas tareas conjuntas.

El rol de los cursantes en sus aspectos particulares implica tener a su cargo las siguientes tareas:

a) estudiar y analizar en detalle el material didáctico que utilice en las actividades grupales;

b) aportar al grupo ideas, conocimientos, opiniones y experiencias que sirvan para el desarrollo y cumplimiento de las actividades conjuntas;

c) mantener buenas relaciones humanas con los demás participantes y fomentar todos aquellos aspectos que sirvan para alcanzar la madurez del grupo como tal;

d) autoanalizar su participación individual en sus aspectos positivos y negativos y determinar el grado de identidad con los intereses del grupo;

e) evaluar en forma conjunta con los demás integrantes —el docente inclusive— aspectos de la organización y funcionamiento de las actividades cooperativas con vistas a corregir errores o reforzar aciertos para ir logrando en forma progresiva mayores niveles de rendimiento grupal.

En síntesis, el cursante deja de ser el integrante aislado de la clase que aprende lo que los libros o el docente le dicen y luego memoriza y repite —muchas veces sin comprender el verdadero sentido, la utilidad o las reales posibilidades de aplicar lo que le enseñan—, para convertirse en uno más de los integrantes del grupo. A través de su propio esfuerzo y de las enseñanzas que

recibe de los demás, adquiere una serie de conocimientos y habilidades que no sólo lo entrenan para participar y actuar en actividades cooperativas, sino que también lo capacitan para enfrentar con éxito situaciones similares a las que puede encontrar en su lugar de trabajo.

2.4 ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

La interacción y la comunicación permanente entre el docente y los cursantes y entre los cursantes entre sí, como se destacó con anterioridad, es la base principal de funcionamiento de método de estudio de casos. Dicho proceso de interrelación se manifiesta fundamentalmente en las actividades grupales que, por otra parte, son las que absorben la mayor parte del tiempo utilizado en la aplicación del método. Sin embargo, tiene significativa importancia también, a los efectos de dinamizar y alcanzar mayores niveles de rendimiento en el proceso de aprendizaje, las actividades que en forma individual deben desarrollar los cursantes con el material didáctico que han de utilizar en el análisis y en las discusiones grupales. Es este último uno de los aspectos que los docentes por lo general no tienen en cuenta, ya que cuando piensan en aplicar el método lo asocian automáticamente con «trabajos en grupo».

2.4.1 *La actividad grupal* puede realizarse a través de dos modalidades: el grupo grande (la clase en su conjunto), integrado por los cursantes y por el docente, y los grupos pequeños o subgrupos, integrados cada uno por cierto número de cursantes. La suma de integrantes que componen el total de subgrupos constituidos representa en su conjunto la totalidad de cursantes.

Si bien en el grupo grande el docente es otro integrante más del grupo, corresponde diferenciar su función de acuerdo al momento en que su intervención se manifiesta.

Ya se mencionó que antes de que los subgrupos comiencen la tarea asignada, el docente debe realizar comentarios de carácter general sobre el trabajo a realizar y dar lineamientos precisos que sirvan de orientación y de marco de referencia común para

todos los equipos. Una vez que los subgrupos han finalizado la tarea, el docente deja de actuar como orientador para convertirse en un primer momento en un moderador durante el análisis y la discusión de los trabajos presentados por los equipos. Posteriormente le corresponde sintetizar el contenido de los distintos trabajos presentados y realizar un análisis comparativo de los mismos, destacando aquellos aspectos—mencionados o no—que a su juicio puedan resultar de interés para todos. Por último, debe formular las conclusiones generales del estudio.

En los subgrupos el docente tiene una función distinta: mientras que los cursantes son los responsables directos en sus respectivos equipos por el cumplimiento de la tarea asignada, el docente, además de constituirse en un observador permanente, actúa como asesor o consultor general de todos los equipos sin llegar a formar parte integrante de ninguno en particular.

En la práctica no resulta nada extraño observar la tendencia de algunos docentes a intervenir y participar en forma activa de las discusiones internas de los grupos llegando a convertirse de esa manera—aunque sea con carácter temporario—en un integrante más de los mismos. Si bien en algunos casos puede resultar necesaria la participación del docente en los equipos de trabajo—sobre todo cuando detecta errores conceptuales—, en términos generales se recomienda no intervenir demasiado en los grupos. Esas intervenciones pueden llegar—sin que el docente pretenda hacerlo en forma deliberada—a influir o cambiar el enfoque que pudieron haberle dado los integrantes del equipo que se trate, quitándole de esa manera la novedad, el interés o la creatividad que pudieron haber tenido.

Corresponde destacar que la actividad que deben realizar los cursantes es responsabilidad exclusiva de ellos: la intervención directa del docente en los subgrupos debe limitarse a aclarar dudas que puedan plantearse o a realizar todo aquello que facilite el funcionamiento y desarrollo de los grupos considerados como tales, por ejemplo, realizando aclaraciones de tipo general, llamando la atención sobre algún punto en particular o sugiriendo la autorreflexión en momentos críticos que detengan o entorpezcan el trabajo de algún equipo.

2.4.2 *La actividad individual* —desde el lado del cursante— tiene por sobre todo una doble finalidad: por un lado, en relación al material didáctico que ha de utilizarse en la actividad grupal, que el alumno tenga la posibilidad de acceso previo para poder analizarlo en detalle de acuerdo a su propia modalidad de estudio.

Por otro lado —en relación a la dinámica del grupo—, que cada cursante tenga la posibilidad de autorreflexión en cuanto a su rol y forma de desempeño dentro del mismo, así como también en cuanto al grado y calidad de su contribución personal antes y durante el desarrollo de la actividad grupal. De esa manera puede por sí mismo mejorar el potencial individual de interacción social.

Lo primero es posible lograrlo si el docente entrega a los cursantes el material que ha de utilizarse, con anterioridad al inicio del trabajo en equipos y con el suficiente tiempo como para que cada uno pueda leerlo y estudiarlo a «su» manera con cierto detalle. Lo segundo, si bien el cursante lo realiza —deliberadamente o no— durante el proceso de actividad grupal o en forma posterior, es conveniente que el docente lo promueva, pudiendo utilizar algún instrumento, diseñado a esos efectos.

Desde el lado del docente, la actividad individual tiene también una doble finalidad: en primer término —en relación al rendimiento del trabajo en equipos—, que los cursantes se familiaricen previamente con la situación planteada en el caso de estudio, que la conozcan bien antes de comenzar a trabajar grupalmente y que realicen un análisis preliminar del mismo. En segundo lugar —teniendo en cuenta la necesidad de evaluar el desempeño personal—, la exigencia previa de lectura del caso y la realización de un trabajo individual a partir del contenido del mismo, representa para los docentes una oportunidad para analizar y calificar individualmente a los cursantes, en términos de las habilidades y destrezas que de acuerdo a los objetivos del programa de capacitación y de la respectiva asignatura, interesa que los cursantes adquieran o desarrollen durante la misma. Por eso, al establecer la tarea que los cursantes deben realizar en forma individual, el docente debe tener muy en claro qué es

lo que de ellos espera lograr a través de esa tarea. Podría resultar de interés, por ejemplo, desarrollar la capacidad de los cursantes para identificar problemas prioritarios dentro de una situación compleja o para detectar determinado tipo de problemas organizacionales. Esos objetivos que el docente formula representan, a su vez, criterios que pueden utilizar para evaluar el desempeño individual en términos de las aptitudes demostradas en los trabajos realizados.

Para asignar la tarea, el docente puede utilizar una hoja de trabajo similar a la que figura en el anexo 1, en la que aparece claramente establecido qué es lo que los cursantes deben elaborar sobre la base de la lectura previa del caso de estudio.

2.4.3 *En relación a las actividades* que origina la aplicación del método de estudio de casos, conviene destacar por último que el docente no debe olvidar nunca que la clase como grupo social es uno sólo y que lo integran, además de él, todos los cursantes —a veces formando subgrupos, otras veces, formando el grupo grande—; la división del grupo grande en subgrupos obedece a razones metodológicas y operativas. Por lo tanto, para que no se pierda en ningún momento la visión global de los estudios que se realicen, es responsabilidad exclusiva del docente encontrar y utilizar los momentos oportunos para asegurar una adecuada interrelación entre los subgrupos y fundamentalmente para formular en forma integrada, a partir de los aportes individuales de dichos subgrupos, conclusiones generales que signifiquen algo más de lo que pueda ser la suma de los resultados subgrupales.

2.5 GRUPOS DE TRABAJO

Sobre la base de que la clase, además de ser un grupo social, es un grupo cuyos integrantes—docente y cursantes—desarrollan en forma permanente actividades diversas orientadas a lograr en forma conjunta los objetivos del proceso del que participan, corresponde hacer referencia a una serie de aspectos—cuantitativos y cualitativos— que caracterizan a dicho grupo.

2.5.1 Aspectos cuantitativos

En cuanto al tamaño que el grupo grande y los subgrupos que de él se derivan deben tener, no puede establecerse en forma previa y con validez de carácter general para todos los casos una cantidad única considerada como ideal. Ello debe establecerse para cada caso en particular, teniendo en cuenta en especial los siguientes factores:

- el grado deseado de participación de los cursantes y de interacción entre los cursantes y el profesor;
- la cantidad total de horas disponibles en las asignaturas para el desarrollo de los respectivos contenidos, así como la naturaleza y complejidad de los mismos.

Si bien la cantidad máxima de participantes que suele citarse para que el método de estudio de casos pueda aplicarse con éxito varía entre 20 y 30, no han surgido inconvenientes prácticos cuando el método se ha aplicado en grupos de 40 o más cursantes. No obstante, resulta obvio destacar que cuanto mayor es el grado de participación e integración que se busca lograr en el grupo grande o en los subgrupos y el total de horas-clase disponibles para el desarrollo de las asignaturas es escaso, más evidente se hace la necesidad de integrar el grupo total con un número reducido de participantes. Tal afirmación resulta igualmente válida cuando por su naturaleza el tratamiento de los contenidos a desarrollar puede resultar muy polémico y requerir muchas horas-clase.

En cuanto a la cantidad adecuada de integrantes para formar los subgrupos también deben tomarse en consideración los comentarios anteriores; cuanto más compleja es la actividad a realizar, o cuando se quiere generar intensa participación, conviene integrar los subgrupos con un número pequeño de cursantes—por ejemplo, entre tres y cinco—a efectos de ganar rapidez y poder lograr acuerdos en los distintos equipos sin perder tiempo en interminables y a veces inútiles discusiones.

La cantidad que subgrupos que han de operar en clase queda determinada una vez resuelta la cantidad de cursantes que han de integrar cada uno de los subgrupos.

Si bien el docente en forma individual —por la forma y el momento en que normalmente se integra el desarrollo de un programa de capacitación— no tiene en la mayoría de las veces posibilidad alguna de influenciar sobre el número de integrantes que ha de componer el grupo grande, sí tiene la posibilidad de determinar —conociendo la cantidad y algunos rasgos personales de los cursantes— el número de subgrupos y los integrantes de cada uno de éstos, de acuerdo a las conveniencias o necesidades propias determinadas por el tipo de la actividad que ha pensado desarrollar.

2.5.2 Aspectos cualitativos

En forma simultánea o casi simultánea a la consideración de los aspectos cuantitativos, el docente debe identificar ciertos criterios cuya aplicación le resulte útil para seleccionar en forma adecuada a los integrantes de cada subgrupo. De esa manera puede contribuir no sólo al funcionamiento armónico de los equipos a través de las buenas relaciones humanas, sino también al desarrollo y enriquecimiento personal de cada uno de los participantes. Lograr estos dos objetivos cuando se aplica el método de estudio de casos es tan importante que ello exige pensar más allá de lo que puede ser una integración de equipos librada al azar.

Algunos de esos criterios pueden surgir del estudio de los antecedentes formales de los cursantes al momento de comenzar el programa de capacitación del que participan. Dichos datos —que suelen estar registrados en las fichas de inscripción— no siempre son consultados por los docentes antes del comienzo del desarrollo de sus respectivas asignaturas. Dejan escapar de esa manera importante información que no sólo les puede permitir conocer en forma previa algunas características generales y particulares del grupo y en especial de cada uno de sus integrantes, sino que incluso les puede servir para desarrollar los temas o preparar material didáctico haciendo referencia o utilizando ejemplos vinculados con la realidad sectorial o institucional de la cual los cursantes provienen.

Los principales criterios que pueden utilizarse a partir de los antecedentes formales que se suelen disponer de los cursantes son los siguientes:

- a) nivel de instrucción (primaria, secundaria, superior);
- b) disciplina de la formación universitaria (cuando la poseen);
- c) antigüedad en la Administración Pública y en puestos de jefatura (experiencia);
- d) organismo de origen;
- e) edad.

Otros criterios que el docente puede utilizar para integrar los subgrupos pueden surgir—una vez que ha comenzado el desarrollo de la asignatura—de la propia observación que él mismo realice sobre características de la participación que tengan los cursantes, tanto en la clase como en los trabajos grupales.

Algunas de las características de los participantes que pueden utilizarse como criterios para la constitución de los equipos son las siguientes:

- a) tipo de participación (activa y permanente, aislada, pasiva);
- b) aporte de ideas interesantes y enfoques novedosos;
- c) utilización de ejemplos derivados de la práctica y de la experiencia;
- d) habilidad para liderar pequeños grupos de trabajo;
- e) habilidad para organizar el trabajo y distribuir tareas;
- f) habilidad para minimizar o eliminar fricciones personales;
- g) actitud de reconocimiento y valoración del aporte de los demás;
- h) capacidad para sintetizar e integrar aportes individuales y extraer conclusiones generales.

Una vez que el docente—teniendo en cuenta las posibilidades que las horas asignadas al desarrollo de la asignatura le permiten—haya seleccionado los criterios que a su juicio mejor se adecuen a las características del grupo, a las de sus integrantes

y a la naturaleza de la tarea a desarrollar, corresponde que los aplique para conformar los subgrupos que en definitiva han de operar.

Cuando los programas de capacitación están destinados en general a funcionarios de toda la Administración o de la Administración Central, los candidatos se suelen reclutar teniendo en cuenta como requisito casi exclusivo únicamente el nivel jerárquico de los cargos que ocupan. En esos casos, seguramente se tendrán cursantes muy heterogéneos en cuanto al nivel de instrucción, a la formación universitaria—cuando la poseen—, a la experiencia en la Administración Pública o en puestos de jefatura, así como también en cuanto a la edad y a las dependencias de las cuales provienen. En estas circunstancias, para aplicar con éxito el método de estudio de casos y asegurar el logro de los objetivos que antes se mencionaron, resulta imprescindible que el docente afine los criterios que va a utilizar para determinar la composición de los subgrupos.

Una alternativa consiste en formar dichos equipos de manera tal que en cada uno o en la mayoría de ellos estén representados en lo posible funcionarios pertenecientes a distintas unidades de origen, que tengan distinto nivel de instrucción o formación universitaria e incluso que pertenezcan a entornos de edades diferentes.

Otra alternativa consiste en incluir en cada subgrupo o en algunos de ellos funcionarios que provengan de una misma dependencia o que tengan un mismo nivel de instrucción o una formación universitaria más o menos equivalente.

Si los programas de capacitación están destinados en particular a funcionarios de nivel superior de una misma dependencia—un Ministerio—, o incluso una dependencia de menor ámbito jurisdiccional—una Dirección nacional—, pueden constituirse los subgrupos sobre la base de los criterios indicados en la primera de las alternativas anteriores, sustituyendo el de la unidad de origen institucional por la unidad de procedencia dentro de la misma dependencia.

Cuando los programas de capacitación se organizan para funcionarios superiores que tienen titulación universitaria o forma-

ción equivalente, también resulta válido aplicar los mismos criterios para la integración de los equipos.

Si la extensión horaria que tiene la asignatura y la observación que realiza el docente en clase le permiten, como se mencionó anteriormente, tener un conocimiento más o menos certero de los cursantes, puede resultar muy útil para la constitución de los subgrupos combinar los criterios formales con los criterios referidos al comportamiento, a las habilidades y a las actitudes de los participantes.

En efecto, a veces el producto final del trabajo de algunos equipos no llega a reflejar la calidad de los aportes realizados por sus miembros en forma individual, por carecer entre ellos de alguien que pueda, por ejemplo, sistematizar, integrar y resumir dichos aportes y formular con una visión de conjunto las conclusiones generales del análisis grupal. En otras oportunidades es común que el carácter autoritario o agresivo de algún integrante del equipo genere automáticamente en el resto reacciones de la misma naturaleza o bien actitudes de aislamiento en la participación, lo que, obviamente, incidirá en el resultado final del trabajo realizado. En uno u otro caso, el docente puede sin duda contribuir a mejorar el rendimiento de los subgrupos incluyendo en los mismos a participantes que posean determinadas habilidades. Igualmente puede contribuir a mejorar la actuación individual y, por ende, la de los equipos, comentando con aquellos cursantes—que por su comportamiento entorpezcan el normal funcionamiento del trabajo grupal—, la necesidad y conveniencia de adoptar actitudes diferentes que contemplen los intereses de los demás.

Las características del grupo y en especial las de sus integrantes, no siempre permiten al docente aplicar con absoluta rigidez los criterios que considere más convenientes para cada oportunidad; es por ello que debe actuar con la suficiente habilidad y flexibilidad como para saber combinar los criterios viables y facilitar en definitiva la aplicación exitosa del método.

2.6 MATERIAL DIDÁCTICO

La administración del método de estudio de casos requiere en forma por demás evidente la necesidad de contar con el material didáctico que ha de utilizarse para poder aplicarlo; ese material está representado por los casos de estudio.

De acuerdo a los objetivos que se hayan fijado para la reunión o reuniones en las que se ha previsto el uso de casos de estudio y sin dejar de lado la consideración de las horas-clase disponibles, el docente debe determinar el tipo de material didáctico que considere más adecuado para tales fines. Corresponde recordar que, teniendo en cuenta la extensión del contenido y las formas de presentación, existen diversas modalidades de casos de estudio (*), entre las cuales puede encontrarse el material de clase que se adapte a las necesidades pedagógicas que se le planteen al docente.

Al programar sus actividades de clase, el docente puede llegar a determinar la modalidad del caso de estudio de acuerdo a sus necesidades, pero, sin embargo, puede encontrarse con que no le resulta nada fácil el acceso o la disponibilidad de ese tipo de material. Precisamente, la carencia de casos de estudio elaborados a partir de las características del sector y del medio ambiente del cual provienen los funcionarios, representa por lo general el principal escollo para la aplicación efectiva del método.

Son dos las alternativas inmediatas que se pueden presentar para disponer del material didáctico: la primera, que el material ya esté preparado y que se encuentre disponible; la segunda, que el material deba elaborarse por primera vez.

La primera alternativa está vinculada con el hecho de que sea el mismo docente quien haya preparado con anterioridad el material que piensa utilizar en una nueva instancia o que el instituto de capacitación, a través de la unidad correspondiente, provea al docente del material que necesita, ya sea que haya sido elaborado por otro docente o por el equipo técnico de ese mismo

(*) WALTER PÉREZ DECAROLIS: *El método de casos en cursos de administración para funcionarios superiores*, cap. 2, INAP, Buenos Aires, mayo de 1979.

instituto con la colaboración y asesoramiento de los docentes de las respectivas áreas o asignaturas.

Respecto a este último punto, no es difícil observar en muchos de los centros de capacitación que realizan actividades para funcionarios públicos una carencia bastante marcada de casos de estudio que hayan sido especialmente preparados teniendo en cuenta la realidad de la cual provienen los cursantes que atienden. Incluso del poco material que pueden disponer, la mayoría de los casos contienen situaciones y planteos propios de otras realidades—como por ejemplo de otros países o, siendo del mismo país, a veces están referidos al sector privado—que los convierten muchas veces en material de dudosa utilidad.

El hecho de que un grupo de docentes o el cuerpo técnico del centro de capacitación hayan preparado casos de estudio con fines didácticos, no siempre asegura que la existencia de dicho material sea conocida o resulte de fácil acceso para todos los docentes intervinientes en un determinado programa. Ello requiere una organización y funcionamiento mínimo que a pesar de su sencillez y simplicidad no todos los centros disponen.

La segunda alternativa está vinculada con la elaboración por primera vez de los casos de estudio. Es esta una tarea que la pueden realizar los propios docentes encargados de las asignaturas o los integrantes del equipo técnico encargados de las actividades psicopedagógicas del instituto de capacitación; en este último caso se debe tratar de contar necesariamente con la cooperación de los primeros, que son los que poseen los conocimientos sustantivos y la experiencia en las áreas.

No se puede dejar de mencionar que la elaboración de casos de estudio, sígase el método y procedimiento que se siga, representa un trabajo que insume considerable tiempo que muchas veces el docente, por sus múltiples ocupaciones, no tiene. Cuando el docente, por la razón anotada anteriormente, deba recurrir a casos de estudio ya preparados, no debe dejar de observar y analizar en forma oportuna y detallada el material disponible para poder seleccionar adecuadamente aquel que mejor se adapte al objetivo que pretende alcanzar a través de su aplicación.

3. Cómo aplicar el método de estudio de casos

Al programar la aplicación del método de estudio de casos, el docente debe tener en cuenta, en forma especial, los aspectos que acaban de analizarse en el capítulo anterior. De tal forma, antes de comenzar por aplicar el método docente debe:

- a) tener bien claros los resultados que pretende lograr a través de la aplicación del mismo;
- b) conocer en profundidad el contenido del material didáctico que se ha de utilizar;
- c) identificar las tareas que deben realizar los cursantes y el mecanismo que ha de seguirse para la administración del caso de estudio en las distintas etapas;
- d) establecer la cantidad de subgrupos que han de funcionar;
- e) fijar los criterios para integrar dichos grupos y asignar los cursantes a cada uno de dichos grupos;
- f) tener conocimientos básicos de la dinámica de grupos;
- g) disponer en cantidad suficiente —cuando el caso de estudio sea escrito y esté impreso— de los ejemplares necesarios para su distribución entre los cursantes, al igual que las hojas individuales de trabajo.

La aplicación propiamente dicha del método de estudio de casos puede realizarse en etapas progresivas que signifiquen, a partir de una tarea realizada individualmente, un proceso de integración gradual de cada cursante, primero a un pequeño grupo y luego al grupo grande. La primera etapa requiere por parte de los cursantes la lectura del material y un análisis preliminar de la problemática planteada en el mismo. En una segunda etapa, conociendo la tarea grupal asignada, se intercambian en los distintos equipos las ideas y puntos de vista individuales de sus integrantes y se extraen las opiniones generales de esos grupos. Finalmente, en una tercera etapa, se analizan entre todos y ante todos, docente y cursantes—los enfoques seguidos en los pequeños grupos y se integran con una visión de conjunto, en

forma de resumen y conclusiones—los distintos estudios presentados.

Corresponde mencionar que el procedimiento que se presenta y desarrolla en este trabajo es uno de los tantos que puede seguirse para aplicar el método de estudio de casos. El mismo tiene una orientación fundamentalmente práctica y surge del análisis crítico de algunas experiencias personales en distintas modalidades de aplicación del método y, en especial, de la evaluación de los resultados alcanzados a través de las mismas.

3.1 TRABAJO INDIVIDUAL

La primera etapa en la aplicación del método de estudio de casos está constituida fundamentalmente por el trabajo que debe realizar por sí solo cada cursante a partir de los comentarios generales e indicaciones iniciales dados por el docente; dicha tarea aparece claramente expresada en la Hoja de Trabajo que se le entrega a los cursantes.

En forma inmediata—anterior o posterior— a la presentación del caso de estudio, que puede realizarse a través de la distribución y entrega del material—si está impreso—, o de la sintonía o proyección del mismo—si está grabado o filmado—, el docente debe informar y, de ser necesario, aclarar a los cursantes sobre los siguientes aspectos:

a) qué es lo que, en relación al desempeño de los cursantes actuando primero en forma individual y luego en pequeños grupos, se pretende lograr a través de la utilización del caso de estudio y en qué medida esos logros están vinculados con los objetivos de la asignatura;

b) el contenido del caso de estudio en términos muy generales y la descripción de la tarea asignada para cada etapa con el menor número de interpretaciones posibles;

c) el procedimiento que se va a seguir a través de la secuencia progresiva de instancias para el tratamiento del caso y las condiciones en que las mismas se desarrollarán (tiempo asignado para cada etapa y recursos que pueden utilizarse);

d) el nivel aceptable de desempeño en relación a los objetivos que se espera lograr del trabajo individual y de la tarea en equipos (ejemplo, si lo que se busca es que los cursantes apliquen métodos y técnicas de programación en la formulación de un proyecto administrativo, el nivel de desempeño aceptable puede expresarse en términos de la estructura y contenido mínimo que deben tener las partes del proyecto).

De esta forma, los cursantes dispondrán no sólo del material que han de utilizar, sino también de una idea clara del «por qué», del «qué», del «cómo» y del «hasta dónde» de la tarea que deben realizar, aspectos estos que muchas veces el docente deja de lado en el momento oportuno y que en cierta medida pueden explicar distorsiones que se producen posteriormente en los equipos de trabajo.

En esta primera etapa de trabajo individual, lo que se persigue es que cada cursante, de acuerdo a su propia modalidad de estudio, analice el material (escrito, oral o visual) en forma detenida y detallada. De esta manera, los cursantes podrán formarse su propia composición de lugar y tener en esta instancia «su» propia visión de la naturaleza y del alcance del problema planteado, así como también del contexto en el que está inserto.

Por lo general, el docente principiante en la aplicación del método, tiene la tendencia a constituir desde el primer momento, a partir de la presentación del material, subgrupos de trabajo para que sus respectivos integrantes realicen la tarea asignada. Para ello seguramente intercambiarán ideas sobre las características de la situación planteada y sobre posibles soluciones decidiendo finalmente por la que estiman que es la mejor o la más conveniente.

Sin embargo, esta forma de proceder, si se quiere lograr buenos resultados del tiempo inicial disponible, no resulta la más aconsejable, sobre todo cuando se debe integrar los pequeños grupos con funcionarios de distinto nivel de instrucción o, incluso teniendo igual nivel de instrucción, cuando poseen distinta formación (la heterogeneidad en el nivel de instrucción y en la forma universitaria de los participantes es un fenómeno muy fre-

cuenta en los cursos para funcionarios públicos). Si a esto se agrega el factor edad, el constituir subgrupos de trabajo en forma inmediata a la presentación del material de estudio, puede traer como consecuencia que en alguno de ellos sea necesario utilizar demasiado tiempo para que todos sus integrantes lleguen a tener suficiente comprensión y claridad de la situación planteada y se logre verdadero consenso sobre el alcance del problema de estudio y en especial de la tarea que deben realizar.

Cuando ese grado de comprensión y acuerdo no se logra desde el inicio de la tarea, sucede a menudo en la práctica —a veces por razones del tiempo limitado que se dispone, otras veces por rasgos de personalidad de algunos de los cursantes— que determinados integrantes «se quedan atrás» o no se identifican realmente con el trabajo cooperativo que se realiza en sus respectivos equipos, desvirtuándose de esa manera uno de los objetivos principales del método: la participación y el esfuerzo conjunto.

En cambio, el estudio previo del material en forma individual puede obviar alguno de esos inconvenientes y posibilitar la realización del trabajo grupal con cursantes que se integran directamente a sus equipos teniendo un conocimiento detallado de la situación que van a estudiar en conjunto.

Un recurso que tiene el docente para asegurarse que los cursantes efectivamente lean y analicen el material en forma previa es solicitarles, como se mencionó en el capítulo anterior, la preparación y presentación de una Hoja de Trabajo. El alcance del trabajo asignado en dicha Hoja debe establecerlo el docente, de acuerdo a lo que, en su opinión, es importante que los cursantes conozcan y estudien antes de integrar los equipos de trabajo o bien de acuerdo a lo que le interesa valorar de los cursantes actuando en forma individual.

El esfuerzo personal en esta instancia puede consistir en la realización de una tarea similar a la que el cursante realizará, en parte, en el equipo que pase a integrar o, por el contrario, puede ser distinta. El primer caso ofrece la ventaja de que el trabajo individual puede servir como patrón de medida para que cada cursante compare su posición personal antes y después del trabajo en grupo y determine los cambios de posición

que pudieron haber ocurrido como consecuencia del proceso de interacción grupal. Este tipo de análisis, incluso aunque sea utilizado únicamente en forma individual, contribuye a crear progresivamente en el aula un clima donde resulta común para el cursante pensar que puede equivocarse o estar en una posición que no es la correcta y que siempre se puede estar a tiempo para cambiar y mejorar los conceptos y las ideas personales. Si la tarea individual asignada es distinta de la tarea que los participantes deben realizar en equipo, el esfuerzo complementario que ello representa puede ser utilizado por el docente para evaluar otros aspectos del desempeño individual de los cursantes.

Las Hojas de Trabajo deben ser recogidas y devueltas por el docente una vez que las haya leído y analizado.

Como demostración del interés y utilidad de los trabajos y a la vez de reconocimiento hacia los cursantes, antes de devolver las Hojas, sin perjuicio de señalar en cada una de ellas las observaciones que estime necesarias, el docente debe igualmente registrar en las mismas el concepto general sobre cada trabajo individual realizado.

Teniendo en cuenta la necesidad posterior de evaluar el desempeño global de los cursantes, resulta importante también registrar la entrega o no de los trabajos, así como la calificación, comentario u otra observación que puede ser útil a efectos evaluativos.

Existen básicamente dos formas para la realización del trabajo individual: en el aula durante las horas de clase o fuera del aula, en horas extraordinarias que pueden o no computarse como de asistencia. Lo más aconsejable—por las características y la finalidad de estos trabajos—es que los mismos se hagan fuera del aula; sin embargo, puede presentarse en algunos casos un problema real de falta de tiempo por parte de los cursantes u otras razones de tipo personal. Si el problema es general para la mayoría, queda la otra alternativa de realizarlo en el aula; en ese caso, el docente debe extremar las medidas para asegurarse que el trabajo sea realizado verdaderamente en forma individual.

3.2 TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS

3.2.1 *Integración de equipos*

En la segunda etapa de la aplicación del método de estudio de casos, corresponde que el docente, en un primer momento, integre los pequeños grupos para que puedan comenzar a realizar la tarea programada. Para integrar esos subgrupos en forma racional, el docente puede utilizar algunos de los criterios de selección que se analizaron en el capítulo anterior.

Corresponde mencionar, sin embargo, que en el momento que el docente se aboque a programar las actividades didácticas para su asignatura existan ya, en clase, pequeños grupos que se han constituido durante el desarrollo de asignaturas anteriores y que vienen operando en forma periódica, siempre con los mismos integrantes. En esos casos el docente debe tener muy en cuenta y respetar en lo posible esa situación—con más razón aún si los equipos funcionan eficazmente—para no llegar a tener ningún tipo de interferencia, en especial con los cursantes.

Si los pequeños grupos se han formado en un principio en forma espontánea—muchas veces por conocimiento o amistad personal entre sus integrantes—o fueron constituidos por otro docente en alguna asignatura anterior y no tienen problemas internos, parecería que no debiera existir razón alguna para arbitrar cambios en la integración.

Puede considerarse que los equipos que operan en forma sistemática con los mismos integrantes, tienen el inconveniente de que los roles básicos de funcionamiento estén asumidos y polarizados. Sin embargo, no sólo tienen la ventaja de que sus miembros se conocen entre sí, sino que además en algún momento—deliberadamente o no—han establecido una determinada modalidad de trabajo que es la que normalmente utilizan y a la que todos están acostumbrados. Seguramente esa modalidad ha ido variando durante el proceso de enseñanza como consecuencia del análisis de los errores cometidos, evaluados por los propios integrantes. Cuando esos cambios conducen a un aumento de la productividad del grupo, se puede concluir

que además de desarrollar el hábito de trabajo cooperativo, los cursantes han logrado un objetivo aún más importante, que es el de saber cómo trabajar en equipo. Si en cambio el funcionamiento anterior de equipos en forma periódica ha sido muy poco frecuente o nulo, el docente no tiene restricciones que le impidan aplicar los criterios de selección que estime más convenientes.

Las consideraciones anteriores sugieren la necesidad de que antes de integrar los pequeños grupos, el docente se informe previamente, recurriendo a los coordinadores pedagógicos, en primer lugar, de la existencia o no de equipos ya constituidos y, en segundo lugar, en caso de que existan, de la periodicidad y eficacia con que esos equipos actúan.

3.2.2 *Introducción a la tarea grupal*

Una vez determinada la integración de los pequeños grupos de trabajo y antes de que los mismos comiencen a funcionar, corresponde que el docente en el grupo grande, vale decir ante todos los cursantes:

a) reitere en primer lugar, la naturaleza, el alcance y los propósitos de la tarea a desarrollar, así como el grado en que se considera aceptable el nivel de desempeño;

b) realice algunos comentarios y apreciaciones de carácter general sobre el caso objeto de estudio;

c) informe sobre los criterios utilizados para la constitución de los subgrupos (cuando esos equipos no existan de antes y funcionen periódicamente) y el tiempo disponible para cumplir la tarea grupal asignada;

d) aclare dudas que puedan haber surgido de la lectura que, en forma individual, realizaron los cursantes previamente o de los comentarios previos realizados por el docente;

e) oriente a los cursantes sobre el funcionamiento de los equipos y, en particular, sobre el modelo inicial de organización interna que pueden adoptar (a vía de ejemplo, destacar los roles básicos de desempeño, los mecanismos mínimos de coordinación y el esquema de división e integración de las tareas parciales que eventualmente puedan encontrar necesario rea-

lizar). Una forma rápida y útil de brindar esta información es describir las características y los requisitos que debe reunir un buen equipo de trabajo para lograr en forma eficaz los objetivos que tiene asignados.

3.2.3 *Ejecución de la tarea grupal*

En la instancia siguiente, una vez que se conocen los integrantes de los pequeños grupos y que el docente ha comentado —y aclarado si fuere del caso— el propósito y contenido de la tarea a realizar, corresponde que los equipos comiencen a funcionar como tales. Constituidos los equipos y habiendo comenzado a operar, resulta por demás necesario que el docente se acerque en forma periódica a cada uno de ellos con el propósito de asistirlos, sobre todo en los obstáculos que puedan entorpecer su normal desarrollo—en particular al comienzo— y observar el comportamiento y las diferentes actitudes de sus respectivos integrantes.

Si bien es cierto que a esta altura el docente ya destacó en dos oportunidades cuál es la conducta esperada en la actividad grupal, ello no garantiza que la comunicación haya sido realmente eficaz. A veces los comentarios suelen realizarse en forma tan rápida que los cursantes llégan a comprender apenas superficialmente lo que se les dice, o si lo entienden en un principio pueden llegar a no recordarlo o a confundirlo después de un cierto momento. De ahí la necesidad de que el docente presencie las discusiones iniciales en los distintos equipos—e intervenga si es necesario—para asegurar que el trabajo esté orientado realmente a los objetivos deseados.

Tal como se mencionó en el capítulo anterior, no es conveniente que el docente se integre demasiado al estudio o discusión que se realice en algún subgrupo en particular o intervenga en los equipos como si fuera un integrante más de los mismos.

Lo que interesa en esta instancia por sobre todo es observar hasta dónde pueden llegar los equipos como tales, la calidad del trabajo que puedan realizar y la contribución individual de sus respectivos integrantes.

Unos quince o veinte minutos antes de finalizar el tiempo asignado para la ejecución de la tarea grupal, corresponde que el docente recuerde el tiempo aún disponible y destaque la necesidad de ordenar y sistematizar lo realizado hasta ese momento—y completarlo si fuere del caso—para finalizar el trabajo.

3.2.4 *Entrega de los trabajos*

El trabajo final de los equipos puede presentarse en forma oral, en forma escrita o en forma que combine ambas alternativas; la opción por una de ellas depende en última instancia de dos factores fundamentales: el primero, el tipo de tarea asignada, y el segundo, el tiempo disponible, tanto para la realización del trabajo en sí por parte de los cursantes como para el uso posterior del mismo por parte del docente en forma conjunta con los cursantes.

Lo más conveniente es que los equipos entreguen sus respectivos trabajos en forma escrita de manera que el docente pueda en una primera instancia estudiar en detalle todos los trabajos realizados y en una segunda instancia evaluar y realizar un análisis comparativo entre los mismos. Asimismo, en caso de que la asignatura del docente tenga asignado un total de horas disponibles como para realizar el trabajo en pequeños grupos en una reunión de clase y dejar la etapa posterior—el trabajo en el grupo grande—para la reunión siguiente, eso posibilita—si se cuenta con buenas facilidades para reproducir e imprimir el material entregado—distribuir los trabajos de manera que cada cursante reciba al menos un ejemplar del trabajo realizado por su equipo.

Son dos las razones que justifican el esfuerzo y el costo que significa la reproducción y entrega del material: en primer lugar, la necesidad de reconocer de alguna manera el trabajo realizado por los grupos; en segundo lugar, la posibilidad que cada uno de los cursantes llegue a tener y poder conservar el trabajo del cual participó. De no ser así, el producto del trabajo grupal queda, como sucede casi siempre, casi exclusivamente en las notas escritas en poder de quien tendrá posteriormente

la representación del grupo, lo cual no guarda relación con el esfuerzo realizado por los cursantes.

Cuando el tiempo disponible apenas alcance para cumplir en una sola reunión el trabajo en pequeños grupos y además el trabajo en el grupo grande, el docente debe asegurarse por lo menos la entrega por parte de los equipos de las hojas de resumen o síntesis de los distintos trabajos, lo cual debe hacerlo saber al comienzo de la reunión. De esa manera, el docente tiene en su poder los elementos mínimos para opinar sobre los trabajos presentados y, en última instancia, para relacionarlos con el desempeño individual observado durante la realización de la tarea en equipos. En este caso, igualmente, dichos trabajos pueden ser utilizados para ser reproducidos y entregados a sus autores, aunque no sea en forma inmediata, por lo menos en algún momento antes de finalizar el desarrollo de la respectiva asignatura. Se insiste en la entrega de dicho material, sobre todo cuando en ellos los cursantes han debido enfrentar una situación o resolver un problema aplicando alguna técnica de gestión administrativa que posteriormente—utilizando como referencia inicial los trabajos realizados durante el programa de capacitación—podrían aplicar en sus respectivos lugares de trabajo.

La realización de la tarea en pequeños grupos permite al docente observar actitudes, habilidades y formas de comportamiento de los cursantes en situaciones grupales que representan importantes elementos de juicio para conocer más de cerca a cada cursante y realizar además una evaluación más completa del desempeño individual. De tal manera, es significativo que el docente, sin dejar pasar demasiado tiempo, registre oportuna y adecuadamente todo tipo de observación que pueda realizar a efectos de respaldar formalmente sus opiniones en las instancias finales de evaluación.

3.3 TRABAJO EN EL GRUPO GRANDE

En la última etapa de la aplicación del método de estudio de casos, se realiza un trabajo en el grupo grande donde están

presentes todos—el docente y los cursantes—. Dicho trabajo, también grupal, tiene como objetivos principales los siguientes:

a) conocer el contenido de los trabajos presentados por los diferentes subgrupos y el enfoque seguido para la realización de los mismos;

b) analizar en forma comparativa los trabajos presentados y los respectivos enfoques seguidos, destacando en forma individual por equipos los aciertos y en forma general los errores detectados;

c) analizar en forma comparativa las acciones o soluciones propuestas con las acciones o soluciones alcanzadas en la situación real a partir de la cual se elaboró el caso de estudio; comentar las conclusiones presentadas por otros equipos de trabajo que con anterioridad hayan utilizado el mismo material (que pueden ser las mismas, similares o pueden ser diferentes);

d) presentar un resumen de los trabajos realizados, integrar las soluciones propuestas y formular, sobre la base del análisis de los puntos b) y c) y con una visión de conjunto, las conclusiones generales y particulares del estudio del caso;

e) evaluar la dinámica interna observada en los pequeños grupos durante la ejecución de la tarea grupal.

Teniendo en cuenta la naturaleza y propósitos del método de estudio de casos, resulta fácil pensar que el logro de estos objetivos requiere, a diferencia de las dos etapas anteriores, una decidida y fuerte participación de todos los integrantes del grupo grande: tanto del docente como de todos los cursantes.

3.3.1 *Introducción y presentación de los trabajos*

Antes de comenzar la presentación de los trabajos realizados por los distintos equipos, el docente debe referirse a las Hojas de Trabajo presentadas individualmente por los cursantes, comentando su opinión general del contenido de los mismos, en especial las similitudes o diferencias observadas en el total de respuestas y destacando por su interés aquellos aspectos que pudieron haber sido desestimados por los cursantes. De tal manera, los cursantes no sólo perciben que el docente ha leído los

trabajos y, por lo tanto, sienten indirectamente el reconocimiento por el esfuerzo realizado, sino que también tienen la oportunidad de acceder a otros enfoques y opiniones que de no ser así no las tendrían.

La presentación posterior de los trabajos grupales debe estar a cargo de representantes de los respectivos equipos. A esos efectos, el docente, teniendo en cuenta el tiempo total disponible, la cantidad de subgrupos que operaron durante la tarea grupal y la secuencia programada para concluir el estudio del caso, debe asignar por anticipado a cada representante un determinado tiempo que sea igual para todos los equipos.

Como siempre el tiempo resulta escaso, el docente debe insistir y asegurarse que la presentación de los trabajos se concentre casi exclusivamente en torno a la tarea asignada, tratando de evitar en todo momento comentarios ajenos a la misma. Otro recurso adicional al que puede recurrir el docente para lograr al menos que todos los trabajos sean presentados en el tiempo previsto, es dejar para el final las preguntas o comentarios que quieran realizarse como consecuencia de lo expuesto durante la presentación de los trabajos. Es éste un aspecto importante que el docente no debe olvidar ni impedir: la posibilidad de que los equipos interactúen entre sí a través del diálogo entre sus integrantes, evitando obviamente actitudes agresivas y observando que el intercambio de ideas y opiniones se encauce dentro de lo específicamente vinculado con el tema que se está analizando.

Cuando exista la posibilidad de que la presentación de los trabajos se realice en la reunión siguiente a la finalización de la tarea en pequeños grupos, también el docente debe promover y fomentar la creatividad de los equipos o de sus representantes en cuanto a técnicas, instrumentos o cualquier otro tipo de ayuda que contribuya a un mayor interés y eficacia de las presentaciones.

3.3.2 *Análisis comparativo*

El análisis comparativo entre las acciones o soluciones presentadas por los equipos, primero, y luego entre esas acciones

y las que efectivamente se tomaron en la realidad de la cual se extrajo el material didáctico, es en la instancia inicial responsabilidad casi exclusiva del docente. Y es así porque el docente, por el rol que desempeña, debe tener la capacidad necesaria y suficiente como para analizar y comparar con rapidez distintas soluciones y enfoques y poder destacar al mismo tiempo las virtudes y los desaciertos cometidos. Además es el único del grupo que tiene la información sobre los cursos de acción que se siguieron en la realidad o sobre las soluciones propuestas por otros grupos en oportunidades anteriores.

En esta instancia comienza a perfilarse para los cursantes la verdadera imagen del docente en cuanto al nivel de profundidad y a la calidad de su intervención en la aplicación de esta metodología. En efecto, resulta un esfuerzo considerable comparar distintas orientaciones y enfoques y aún resulta mayor si se trata de valorar y emitir juicio sobre los mismos; sólo si el docente tiene un amplio conocimiento del tema y experiencia en situaciones similares a la analizada podrá sortear con éxito esa exigencia.

De ahí la importancia que reviste la posibilidad de realizar las presentaciones de los trabajos en una reunión posterior a la finalización de los mismos: no sólo permite una mejor preparación y dominio personal de los expositores, sino que ese lapso de tiempo también beneficia a aquellos docentes que si bien pueden tener un muy buen conocimiento teórico del tema, carecen de experiencias vivenciales o no tienen facilidad para realizar en el momento una evaluación comparativa de distintos enfoques.

3.3.3 *Resumen y conclusiones*

Una vez que los trabajos fueron expuestos y que se hizo un análisis y evaluación comparativa entre distintas posiciones, corresponde que el docente, a partir de los comentarios y apreciaciones realizadas a lo largo del estudio, presente un resumen y las conclusiones de las acciones propuestas. Debe destacar aquellos aspectos que resulten comunes como así también aque-

llos que difieran en forma sustancial, recordando al mismo tiempo los fundamentos que respaldan las distintas posiciones.

Las conclusiones finales servirán para poner de manifiesto a los cursantes que en la mayoría de los casos un determinado problema puede tener múltiples soluciones; que, en definitiva, las decisiones que puedan tomarse en la vida real—a veces lejos de ser las que teórica o técnicamente puedan parecer las mejores—deben tener en cuenta necesariamente el juego de variables de tipo social, político o económico que caracterizan al contexto en el que se actúa. Lo que importa es transmitir a los cursantes que la decisión por un curso de acción—sea o parezca el correcto o no—debe formularse una vez que se han analizado y evaluado cuidadosamente distintas alternativas para su solución.

El docente debe hacer especial referencia a estos aspectos, ya que por las propias características del método tradicional que comúnmente se utiliza para el desarrollo de programas de capacitación para funcionarios de nivel superior, los cursantes tienden a pensar que para un problema existe una sola solución válida para cualquier entorno y que esa receta la tiene sólo el docente. De tal forma luego del análisis del caso siempre esperan que el docente les proporcione «la» solución para poder determinar en qué medida acertaron o no con la posición que tomaron en sus respectivos grupos.

3.3.4 *Dinámica de los pequeños grupos*

El método de estudio de casos adquiere significativo valor como instrumento de apoyo pedagógico cuando uno de los objetivos del programa de capacitación está orientado a promover el desarrollo de hábitos de trabajo en equipo y, como consecuencia de ello, a que los cursantes, a través de la práctica, sepan trabajar efectivamente en forma cooperativa.

En efecto, el trabajo en equipo, tal como se acaba de describir, representa un elemento sustantivo del método. En la medida que dicho método se utilice en forma sistemática durante todo el programa de capacitación, los cursantes tendrán

la oportunidad de acostumbrarse a analizar y encarar entre sí distintas acciones en forma conjunta y con objetivos comunes.

Como el trabajo en equipo, salvo muy contadas excepciones, no es precisamente la modalidad de trabajo que normalmente caracteriza a los administradores de nivel superior—acostumbrados más bien a actuar en forma individual—, el análisis y la evaluación conjunta de la dinámica interna de los distintos equipos puede resultar francamente útil si lo que se quiere es enseñar cómo trabajar cooperativamente. Quienes están en mejores condiciones de realizar esa evaluación son, por un lado, el docente, ya que durante el trabajo grupal ha estado en los pequeños grupos observando «de afuera», aunque de cerca, el funcionamiento de los mismos; de esa forma tiene una visión global de la dinámica de todos los equipos. Por otro lado, están los cursantes que han participado como integrantes activos y directos del trabajo asignado, teniendo de esa manera un panorama «de adentro» y más propio—aunque parcial—de lo sucedido en sus respectivos equipos. En algunos casos se utiliza también la colaboración de observadores que poseen conocimientos especializados en técnicas de grupo; si bien el análisis en sí mismo puede llegar a ser técnicamente excelente, el resultado del proceso con fines de enseñanza puede resentirse por el natural rechazo que por lo general tienen los cursantes hacia personas que poco o nunca ven en la clase y que saben o intuyen que vienen a evaluar o supervisar las actividades que ellos realizan. En especial ese fenómeno inhibitorio se da con mayor intensidad cuando los observadores—quizá sin percibir el efecto que tiene—actúan ostensiblemente con carpetas y formularios que utilizan para registrar en forma periódica sus observaciones.

La visión interna proporcionada por los cursantes, la visión externa aportada por el docente y el intercambio de opiniones entre el docente y los integrantes de los distintos equipos sobre la experiencia desarrollada, representa una modalidad de capacitación que, en la medida que el propio programa de capacitación permita repetirla en forma sistemática, puede tener mucho

más valor práctico para el educando que lo que el docente o los libros puedan transmitirle conceptualmente.

En efecto, el análisis y los comentarios que puedan realizarse en clase sobre la estructura de organización interna que utilizaron los distintos equipos para funcionar, los roles que desempeñaron sus integrantes, así como los aciertos logrados y los errores cometidos durante la ejecución de las tareas asignadas tienen un alto valor para aprender y aplicar a partir de experiencias prácticas—propias o de otros equipos— nuevas formas de trabajo que posibiliten en oportunidades futuras mayores y mejores niveles de rendimiento grupal.

En particular, las observaciones que el docente pueda realizar sobre las habilidades y aptitudes de los cursantes actuando en pequeños grupos le sirven para tener un conocimiento más directo y una opinión más fundada de cada uno y, por lo tanto, podrá evaluar con mayores elementos de juicio el desempeño individual de los participantes.

Si los trabajos en grupo no son de uso generalizado en los programas de capacitación, mucho menos difundidas serán las actividades de evaluación grupal. Pero eso, en esos casos, es conveniente que el docente aplique un procedimiento muy gradual en cuanto a la complejidad de las técnicas de evaluación de grupos que utilice.

Teniendo en cuenta las reacciones que pueden generar en funcionarios con muchos años de antigüedad en cargos de dirección la aplicación de dichas técnicas, conviene que el docente utilice, por lo menos al principio, mecanismos más bien inestructurados basados en intervenciones orales y espontáneas de los cursantes en torno a determinados aspectos que él considere de interés y sobre los cuales pueda ofrecer posteriormente sus puntos de vista. En instancias futuras, y en la medida que observe cierta familiaridad y madurez de los cursantes con las actividades grupales y con los procedimientos de autoevaluación, el docente puede utilizar instrumentos especialmente diseñados para que cada participante evalúe las características de su participación individual en su respectivo grupo,

el valor de sus aportes personales y el funcionamiento general del grupo como tal.

4. La evaluación del desempeño de los cursantes

La dinámica que surge como consecuencia de la aplicación del método de estudio de casos proporciona a quienes participan de sus actividades una serie de elementos diversos que pueden utilizarse con fines evaluativos, tanto por el docente como por los propios cursantes.

En la última parte del capítulo anterior se hizo especial referencia a las formas que pueden emplearse para evaluar el proceso y el progreso de la tarea que se realiza en los subgrupos. Esos mecanismos de evaluación representan una fuerza interna importante a disposición de los integrantes de los respectivos equipos para adquirir y desarrollar el hábito de trabajo en conjunto. En la medida que la evaluación se realice adecuadamente, puede asimismo representar para los cursantes un medio significativo para aprender cómo trabajar mejor en forma cooperativa y poder lograr una mayor productividad grupal.

De igual manera, las instancias secuenciales y el proceso global resultante de la aplicación del método de estudio de casos pueden permitir a los docentes valorar en forma integral la actuación individual de los cursantes como consecuencia de actividades del proceso de capacitación del que participan.

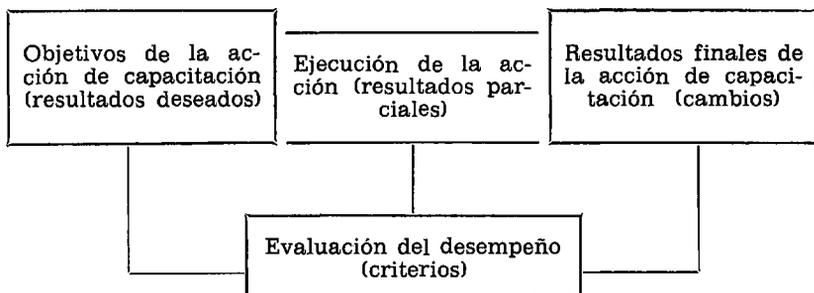
El propósito de este capítulo está orientado precisamente a estudiar con un enfoque práctico aquellos elementos que los docentes, a través de una adecuada observación y de un registro sistematizado, pueden utilizar para evaluar el desempeño personal de cada cursante.

4.1 TRABAJO INDIVIDUAL

La evaluación del desempeño en una determinada acción de capacitación consiste en comparar los resultados reales que

efectivamente se logran de los cursantes como producto del cumplimiento de dicha acción con los resultados que previamente se fijaron como deseados.

Los cambios que se espera lograr en los cursantes no son otra cosa que los objetivos generales asignados a la acción—un programa de capacitación, por ejemplo—y los objetivos particulares asignados a sus respectivos elementos componentes—cada una de las asignaturas que integran dicho programa—. Esos objetivos representan los criterios que sirven de pautas de referencia para valorar la actuación de los cursantes y evaluar los logros alcanzados.



En cuanto a «qué» evaluar: los resultados deseados y los resultados reales—parciales y finales—pueden establecerse y medirse, respectivamente, tomando como criterios de referencia: a) los conocimientos que los cursantes pueden recibir, b) las habilidades y hábitos que pueden adquirir y saber aplicar o c) las actitudes que pueden desarrollar.

En relación a «cuándo» evaluar: los resultados pueden valorarse:

a) durante la realización de una determinada actividad docente—un ejercicio práctico individual o un estudio analítico grupal—o una vez que dicha actividad ha finalizado;

b) durante el desarrollo de una asignatura—integrada por una serie diversa de actividades docentes—o al terminar el dictado de la misma;

c) durante la ejecución de un programa o curso de capacitación, integrado por varias asignaturas (resultados parciales) o al concluir su desarrollo (resultados finales inmediatos).

La evaluación concomitante y la evaluación posterior no deberían ser excluyentes; sin embargo, en la práctica la única que se utiliza en la mayoría de los casos—al menos formalmente por los docentes—es la evaluación posterior al término de la acción en la que participan.

En cuanto a «cómo» evaluar: el logro real de los objetivos inicialmente fijados puede medirse:

a) en forma general, en relación a la actuación de la clase considerada como grupo en su totalidad. Para valorar el nivel general de desempeño del grupo grande, deben tener en cuenta todos aquellos aspectos que resulten características comunes a la gran mayoría o a todos los cursantes; de esa manera se puede realizar una evaluación global válida para todo el grupo sin llegar a individualizar a ninguno de los participantes;

b) en forma menos general, en relación al desempeño de pequeños grupos que participen en algunas actividades del proceso de capacitación. En esos casos es preciso considerar en forma general la actuación de los distintos equipos como tales y a la vez en forma particular el desempeño de cada integrante en el trabajo de su respectivo grupo;

c) en forma particular, en relación a la actuación de cada uno de los cursantes a lo largo de las distintas actividades docentes. Al considerar el desempeño personal en diferentes instancias y manifestaciones del proceso de capacitación, los docentes podrán contar con elementos de juicio de naturaleza muy diversa como para evaluar a cada cursante no sólo individualmente, sino, además, en forma completa e integral.

4.2 TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS

Para poder evaluar la actuación de cada uno de los cursantes en un programa de capacitación y determinar los logros que de ese programa se obtienen, lo primero que debe hacerse,

por tanto, es formular en forma explícita los objetivos inmediatos que se prevén alcanzar en relación al desempeño de los participantes.

Cuando se establecen esos objetivos, por lo general se suelen fijar en términos de:

a) adquirir nuevos conocimientos (marcos conceptuales, principios, métodos, técnicas y procedimientos) vinculados en forma especial con las funciones y actividades que los cursantes tienen a su cargo o tendrán en un futuro en sus respectivas unidades de origen;

b) desarrollar actitudes nuevas —dinámicas e innovadoras— relacionadas directamente con exigencias propias de procesos de cambio organizacional en los que puedan estar involucrados;

c) adquirir nuevos hábitos de trabajo —en sustitución de los que son de rutina y de corte netamente individualista— orientados a la práctica de tareas realizadas en equipo;

d) desarrollar habilidades y destrezas que permitan a los cursantes aplicar los nuevos conocimientos, actitudes y hábitos adquiridos en situaciones reales y, en particular, en sus lugares de trabajo.

Cuando los resultados deseados aparecen formulados no sólo en función de nuevos conocimientos, sino también de nuevas actitudes, destrezas y hábitos, una correcta evaluación requiere la consideración de todos esos factores en forma integral y con una visión de conjunto.

En particular, los docentes, para evaluar el desempeño de cada uno de los cursantes, deben conocer y tener bien en claro cuáles son los objetivos generales del programa de capacitación y, en forma muy especial, los objetivos específicos establecidos para sus correspondientes asignaturas. Sólo de esa manera los docentes podrán contar con los criterios de referencia necesarios para valorar adecuadamente los resultados logrados a partir del desempeño personal.

Sin embargo, es muy frecuente observar que los docentes, para evaluar la actuación individual, recurren en forma exclu-

siva o casi exclusiva a considerar el desempeño que tiene cada uno de los cursantes en la realización de pruebas de conocimientos que, por lo general, se administran cuando concluye el desarrollo de las asignaturas.

Esas pruebas, comúnmente conocidas como «evaluaciones», consisten en la mayoría de los casos en desarrollar en forma escrita algunos temas o en contestar una serie de preguntas —cerradas o abiertas— vinculadas con los contenidos tratados. Es poco frecuente que los cursantes, para realizar las pruebas, se vean enfrentados a situaciones o problemas para cuyo análisis o solución deban aplicar en forma práctica los conocimientos adquiridos.

De acuerdo a las características y al contenido que se le asigna por lo general a estas pruebas apenas se alcanza a cubrir, en cuanto a los fines del aprendizaje, las dos primeras categorías de objetivos cognoscitivos (de un total de seis) que B. Bloom y D. Krathwohl identifican como de: *a)* Conocimiento (recordar con exactitud información concreta), y *b)* Comprensión (interpretación o reformulación de la información recibida).

De esa manera, cuando los docentes corrigen las pruebas y asignan una calificación a cada cursante, determinando a la vez si aprueba o no la asignatura, lo que hacen es evaluar el desempeño individual teniendo en cuenta únicamente la capacidad personal para rememorar e interpretar información.

Sin dejar de reconocer la utilidad parcial que estas pruebas pueden tener para evaluar el desempeño, cuando los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje van más allá de lo que puede ser una mera transmisión y comprensión de conocimientos, para realizar una correcta evaluación, los docentes deben recurrir a instrumentos y mecanismos complementarios.

Si la única base de referencia que se utiliza para evaluar el desempeño de los cursantes son las calificaciones de las «evaluaciones», se corre el serio riesgo—teniendo en cuenta las características de esas pruebas—de medir la eficacia del programa en función de uno solo de los objetivos establecidos, que-

dando sin valorar el logro inmediato de los demás resultados esperados. En estos casos el proceso de evaluación, lejos de realizarse en forma integral, como debería hacerse, resulta a penas parcial e incompleto, llegando a desvirtuar claramente los propósitos y la naturaleza de la evaluación del desempeño.

En ese sentido, el método de estudio de casos proporciona una serie de elementos de alto valor que, sabiéndolos aprovechar, pueden servir para enriquecer la evaluación integral de los cambios que se logran en los cursantes a lo largo de un proceso de capacitación.

4.3 TRABAJO EN EL GRUPO GRANDE

La combinación de tareas realizadas en forma individual primero y en forma colectiva después ofrece la posibilidad de que, en la medida que esas tareas sean adecuadamente observadas y analizadas, el docente pueda calificar el desempeño de los cursantes tomando como criterios de evaluación—además de los conocimientos recibidos—las habilidades adquiridas, así como también los hábitos, las actitudes y el comportamiento demostrado durante las distintas etapas de la aplicación del método de estudio de casos.

Por ello resulta francamente significativo que al programar el tipo y el alcance de las actividades pedagógicas, tanto individuales como colectivas, el docente analice y determine en forma previa qué es lo que realmente le interesa lograr de la actuación de los participantes en esas tareas. Si en un trabajo individual el interés del docente está centrado en desarrollar en forma especial la actitud creativa de los participantes, la tarea que determine seguramente tendrá un significado distinto de aquellos casos en que el interés está orientado a valorar la capacidad de síntesis que tiene cada uno o la habilidad que posee para detectar los problemas prioritarios de una situación planteada.

4.3.1 *Trabajo individual*

La Hoja de Trabajo que se elabora en forma individual, además de constituirse en un mecanismo indirecto que sirve para asegurar que los cursantes lean y analicen el material de estudio antes de integrar los pequeños grupos de trabajo, representa para el docente un medio a través del cual puede valorar los siguientes resultados:

a) en primer lugar, el nivel de motivación y el grado de responsabilidad de los cursantes para cumplir con la tarea asignada en el tiempo disponible y en la forma indicada. En especial, la evaluación puede resultar más significativa cuando el trabajo se realiza fuera del aula sin las exigencias y características propias de lo que representa estar dentro de ella. Sin embargo, una tarea domiciliaria puede representar para determinados cursantes un inconveniente por la escasez de tiempo disponible o por otras razones de tipo personal. En la medida que esos inconvenientes se presenten para todos o para la mayoría de los participantes, el docente debe insistir y asegurarse de cualquier manera que el esfuerzo que se haga en el aula en esta instancia sea realmente individual y no compartido. De esa forma se asegura también los elementos de juicio necesarios para poder evaluar, de acuerdo a los criterios elegidos, el desempeño personal de cada uno de los cursantes en la tarea asignada;

b) en segundo lugar, la calidad del trabajo propiamente dicho, la que puede estar directamente vinculada, de acuerdo a la naturaleza del trabajo realizado, con la capacidad de los cursantes para:

b.1. sistematizar o sintetizar información;

b.2. analizar, desde un punto de vista crítico-comparativo, la situación planteada;

b.3. identificar problemas y establecer prioridades entre ellos, de acuerdo a parámetros indicados previamente o establecidos por los propios cursantes;

- b.4. establecer las causas principales y secundarias que dan origen a los problemas identificados y formular las interrelaciones entre las mismas;
 - b.5. identificar el ámbito orgánico-funcional donde los problemas tienen lugar y el contexto institucional de los mismos;
 - b.6. plantear cursos alternativos de solución a los problemas identificados;
 - b.7. aplicar determinados principios o técnicas en el análisis de situaciones concretas;
- c) en tercer término, las actitudes o puntos de vista de los cursantes ante aspectos generales o particulares del caso de estudio.

Como puede apreciarse, la Hoja de Trabajo individual con un contenido adecuadamente elaborado constituye, sin lugar a dudas, un eficaz instrumento para calificar la actuación de los cursantes en conceptos que pueden ir más allá de la rememoración o comprensión de nuevos conocimientos y contribuir de esa manera a realizar una evaluación del desempeño personal en forma integral.

Como se mencionó con anterioridad, las conclusiones que el docente pueda extraer del análisis y de la revisión de los trabajos presentados deben ser adecuadamente registradas para poder utilizarlas con fines evaluativos en forma oportuna. A esos efectos, puede recurrirse a una plantilla similar a la que figura en el anexo 2, en la cual los principales elementos que aparecen son: el nombre de cada uno de los cursantes, los criterios de evaluación establecidos, el sistema de calificación que se ha de utilizar y el concepto general del trabajo.

4.3.2 Trabajo en pequeños grupos

Los trabajos que se realizan en pequeños grupos proporcionan también al docente importantes elementos de juicio para complementar y enriquecer la evaluación del desempeño individual de los cursantes, actuando, en esta instancia, en forma

colectiva. En efecto, cualquier grupo activo—sin importar el tamaño o el período de tiempo y la frecuencia con que opere—ofrece siempre un determinado modelo de interacciones sociales entre sus miembros, reflejándose en esas relaciones cualidades emocionales e intelectuales que inciden en distintas facetas de la conducta humana individual. Algunos miembros cuando trabajan en equipo aportan mucho, otros poco o simplemente no aportan nada; algunos facilitan el trabajo grupal contribuyendo a crear sentimientos de «equipo», mientras que otros lo entorpecen a través de actitudes individualistas agresivas o dominantes.

Los elementos que la tarea en pequeños grupos proporciona al docente para la evaluación del desempeño individual pueden referirse a dos instancias del trabajo:

a) al proceso mismo de ejecución de la tarea asignada y al de formación del equipo, lo que demuestra, por un lado, la manera como funciona y como progresa el grupo considerado como tal, y por otro, las características de las relaciones entre sus miembros;

b) al producto final de esa tarea realizada en equipo, representado formalmente por el trabajo terminado.

El proceso de realización de la tarea a través del cual, a partir de las orientaciones iniciales del docente, los integrantes de los respectivos equipos programan, organizan y ejecutan el trabajo permite observar y medir los siguientes resultados:

a.1. la contribución cuantitativa de cada uno de los cursantes, determinada por el grado de participación individual dentro del equipo. Esa participación puede medirse observando la frecuencia e igualdad de las intervenciones o la concentración de éstas en unos pocos miembros del equipo;

a.2. la contribución cualitativa de cada integrante dentro de su equipo, determinada por la calidad de la participación individual en la realización conjunta de la tarea asignada y a su vez en la formación y desarrollo del propio grupo.

La observación de las intervenciones personales desde estos dos puntos de vista puede servir para valorar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los hábitos de cada cursante actuando en tareas grupales. De tal manera, las conclusiones extraídas a partir de las observaciones realizadas pueden representar una herramienta de alto valor para complementar los elementos de juicio derivados del trabajo individual e integrarlos con la finalidad de evaluar el desempeño.

La participación cualitativa se puede valorar observando los roles que cada uno de los miembros tiene dentro de su grupo, así como la frecuencia y la eficacia con que los desempeñan.

Los roles personales que por lo general se observan con mayor frecuencia en la dinámica de los grupos pueden agruparse básicamente en dos categorías:

- los vinculados con el proceso y con el progreso de la tarea propiamente dicha desde que se inicia hasta que termina;
- los vinculados con la formación y desarrollo del equipo considerado en su conjunto.

Entre los roles referidos a la tarea, que pueden servir—a partir de la observación de cómo los desempeñan—para evaluar la actuación individual, en especial relacionada con los conocimientos y habilidades de los cursantes, corresponde identificar los siguientes:

- el que contribuye a comenzar la tarea (global o tareas parciales posteriores) aportando ideas y sugerencias de cómo hacerlo;
- el que trata de tener bien claro los objetivos de la tarea en sus distintas etapas antes de comenzarla;
- el que aporta nuevos conocimientos, ideas y experiencias personales en relación a los temas que se tratan;
- el que divide la tarea global en tareas parciales determinando la necesidad de asignar recursos para su ejecución;
- el que mantiene una visión integral y una supervisión general del desarrollo y contenido de las tareas parciales que realizan los distintos integrantes del equipo;

— el que fundamenta sus opiniones a través de hechos derivados de sus conocimientos o experiencias, personales o de otros;

— el que solicita fundamentos o razones que respalden la opinión o posición de los demás integrantes del equipo;

— el que sistematiza y resume las distintas opiniones, enfoques o posiciones existentes en el equipo en momentos determinados durante la realización de la tarea o al término de la misma;

— el que integra las distintas tareas parciales realizadas en un esquema global;

— el que sugiere ideas nuevas y creativas, en especial cuando se estudian posibles alternativas de solución o cuando se analiza la forma de presentación del trabajo realizado;

— el que se aísla de la discusión y mantiene una actitud pasiva sin intervenir;

— el que se opone en forma sistemática a la opinión de los demás sin ofrecer razones que respalden su posición;

— el que insiste tercamente con sus ideas cuando los demás disienten con fundamentos expresados en forma racional;

— el que insiste en su posición sin prestar atención a lo que dicen los demás tratando de imponer sus propias ideas.

Entre los roles personales vinculados con la formación y desarrollo del equipo—a través de cuya observación el docente puede reunir elementos de juicio socio-emotivos para evaluar la actuación—, en especial relacionada con las actitudes y los hábitos de los cursantes, deben destacarse los siguientes:

— el que promueve cordialmente la participación equitativa de todos los integrantes del equipo;

— el que siempre encuentra una forma de conciliar posiciones opuestas e inflexibles o de atemperar situaciones conflictivas y tensas;

— el que reconoce y aprueba la participación de los demás, destacando los aportes positivos realizados;

— el que cede en su posición personal a efectos de mantener el funcionamiento armónico del grupo y facilitar el avance de la tarea;

— el que obstaculiza la tarea grupal realizando comentarios intrascendentes o que en nada se relacionan con la situación que se estudia.

Entre todos estos elementos identificados—en relación a la tarea y en relación al grupo—, pueden existir obviamente algunos que, de acuerdo con el perfil deseado de los cursantes, se consideren «clave», debiendo merecer, por tanto, un análisis especial por parte de los docentes. Al igual que las conclusiones extraídas de los trabajos individuales realizados, las observaciones del comportamiento de cada cursante actuando en tareas de equipo deben ser registradas adecuada y oportunamente. Para ello se puede confeccionar una planilla con un contenido mínimo similar al que figura en el anexo 3; se incluyen en la misma, además del nombre de los cursantes, aquellos roles o tipos de conducta que interese observar con fines evaluativos y la escala de calificación que ha de utilizarse para valorar la eficacia en su desempeño.

Por último, el trabajo terminó resultante de la tarea realizada en equipo permite al docente valorar la calidad del mismo a través del análisis de su contenido. Las conclusiones que puedan extraerse de los trabajos presentados están directamente relacionadas con la naturaleza y el alcance de la tarea asignada.

Si la tarea consiste en resolver una situación o un problema planteado, el docente encontrará en los trabajos elementos de juicio para evaluar la habilidad del equipo como tal, para desarrollar, por ejemplo, y aplicar una metodología decisoria; al mismo tiempo podrá valorar el grado de profundidad y la calidad del análisis realizado de acuerdo al nivel de desempeño fijado como aceptable.

Si además, para elegir una entre varias alternativas posibles, los integrantes de los equipos debieron aplicar algunos principios o alguna técnica de gestión administrativa, el docente

podrá evaluar también no sólo el grado de comprensión de los conocimientos, sino también la capacidad de los cursantes para aplicar esos conocimientos en la resolución práctica de problemas concretos.

4.3.3 *Trabajo en el grupo grande*

La actividad en el grupo grande está integrada por instancias de carácter eminentemente colectivo, donde la actuación individual de los cursantes, salvo algunas eventuales intervenciones en el análisis de la dinámica grupal, aparece limitada a la presentación oral de los trabajos realizados por los respectivos equipos.

Sin embargo, esas breves intervenciones, adecuadamente observadas, de acuerdo a los criterios que se hayan considerado de interés evaluar, pueden aportar nuevos elementos de juicio complementarios para valorar el desempeño individual de los cursantes intervinientes.

En la medida que el método de estudio de casos sea aplicado en forma reiterada y sistemática—durante la misma asignatura, o mejor aún, en varias o todas las asignaturas del programa—y que al mismo tiempo se utilice un mecanismo alternado de rotación de quienes tengan a su cargo la presentación de los trabajos, los docentes podrán extraer conclusiones adicionales sobre la actuación de los cursantes en otros roles de desempeño.

En particular, la presentación oral de un trabajo en un tiempo limitado puede servir para evaluar la actuación personal en términos de:

- la aptitud para exponer en forma fluida y clara;
- la creatividad demostrada para comunicarse con los demás integrantes en forma eficaz;
- el conocimiento del tema estudiado durante el análisis del caso (a través de la presentación misma del trabajo o de la precisión en las respuestas a preguntas que le puedan formular);

- las habilidades desarrolladas para generar interés y participación en los demás;
- la capacidad de integrar y sintetizar información.

Al igual que en las instancias anteriores, las observaciones realizadas por los docentes deben ser registradas en planillas diseñadas a esos efectos, donde aparezcan los aspectos que se desea evaluar en relación a la actuación de los cursantes, siempre teniendo en cuenta los objetivos generales del programa de capacitación y los objetivos particulares de las respectivas asignaturas.

En la medida que todos los docentes utilicen el mismo instrumento de registro, quienes estén a cargo de la administración general del programa tendrán elementos de juicio uniformes para evaluar en forma integral el desempeño individual de los cursantes.

5. Resumen

5.1 Teniendo en cuenta el estado actual de la tecnología educativa en el campo de las ciencias sociales y, en especial, de la Administración, el método de estudio de casos aparece como un recurso pedagógico de indiscutible valor para dinamizar los procesos de educación permanente. Si se le utiliza en forma adecuada, se puede llegar a obtener como resultado de esos procesos una serie de cambios en los cursantes que, desde un punto de vista cualitativo, van a diferir en forma sustancial de los que en general se alcanzan a través de los denominados enfoques «tradicionales» de la enseñanza. La dinámica que genera la aplicación del método puede utilizarse para desarrollar en los participantes—más allá de los conocimientos que puedan adquirir—nuevas actitudes, hábitos y habilidades que, observadas y analizadas en forma sistemática por los docentes, pueden contribuir a evaluar racional e integralmente el desempeño individual de los cursantes.

5.2 Para aplicar el método de estudio de casos, los docentes deben considerar en forma especial—sobre todo cuando se en-

cuentran abocados a la programación de las tareas de clase— una serie de factores vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje cuya observación determinará en gran parte el éxito o el fracaso de la experiencia.

Esos factores son:

a) los objetivos particulares y generales que en relación al desempeño de los participantes se espera lograr a través de la utilización del método;

b) los conocimientos particulares y generales que los cursantes y el propio docente deben tener en relación a los temas alrededor de los cuales giran los planteos y problemas contenidos en el material de estudio y en especial a la dinámica interna y externa de los equipos de trabajo;

c) los roles de desempeño de los cursantes y del docente durante el proceso de administración del método;

d) la modalidad de las actividades didácticas a desarrollar durante la aplicación del método, desde que los cursantes acceden al material hasta que se concluye el estudio del caso;

e) los aspectos cuantitativos y cualitativos de los equipos de trabajo y de su correspondiente integración;

f) el tipo y la naturaleza del material didáctico, de acuerdo a los resultados que se espera lograr a través de su uso.

5.3 La aplicación propiamente dicha del método puede realizarse a través de una secuencia de etapas progresivas que, a partir de una tarea llevada a cabo en forma individual, vaya integrando sucesivamente a los cursantes en pequeños grupos, primero, y luego, en el grupo grande, compuesto por el docente y por todos los participantes. Esa secuencia implica en un primer momento que los cursantes realicen fuera del aula un trabajo personal. En una segunda instancia, el docente forma pequeños grupos que operan para realizar la tarea de equipo asignada. Por último, en un tercer momento, algunos de los cursantes presentan ante todos los trabajos de los equipos y el docente, por su parte, realiza un análisis comparativo de los mismos, los integra y formula las conclusiones generales del estudio.

Esta tercera y última instancia puede igualmente ser utilizada para analizar la dinámica de los grupos con el propósito de mejorar progresivamente el nivel de rendimiento grupal y, sobre todo, para que los cursantes, a través de sus propias experiencias, aprendan realmente a trabajar en forma cooperativa.

5.4 La evaluación del desempeño—tradicionalmente realizada sobre la base de las calificaciones asignadas a los cursantes en las pruebas o «evaluaciones» que se realizan durante el programa de capacitación—debe encararse teniendo en cuenta en forma especial los cambios que de los cursantes se espera lograr como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje del que participan.

Cuando los objetivos del programa incluyen, además de la adquisición de nuevos conocimientos, el desarrollo de ciertas actitudes, hábitos y habilidades por parte de los cursantes, la evaluación del desempeño, para considerarla correctamente realizada, debe necesariamente ser integral, vale decir que debe tener en cuenta todos esos factores.

El método de estudio de casos, al igual que los trabajos grupales permite a los docentes observar durante las distintas instancias de su aplicación diferentes aspectos de la actuación de los participantes. La observación sistemática de esos aspectos y un registro adecuado de los mismos posibilitan a los docentes no sólo conocer mejor a los cursantes, sino también reunir mejores elementos de juicio para evaluar en forma adecuada y justa el desempeño individual de los cursantes.

TRABAJO INDIVIDUAL

Programa de capacitación:

Asignatura:

Caso de estudio:

HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL

1. Sírvase identificar en forma breve el (los) principal(es) problema(s) planteado(s) en el caso de estudio y los problemas secundarios.
2. Sírvase describir el contexto institucional del (los) principal(es) problema(s) identificado(s).
3. Sírvase establecer algunas causas que puedan explicar la existencia del (los) principal(es) problema(s) identificado(s) y algunas interrelaciones entre las mismas.

ANEXO 2

EVALUACION DE LOS CURSANTES EN EL TRABAJO INDIVIDUAL

Programa de capacitación:

Asignatura:

Caso de estudio:

TRABAJO INDIVIDUAL

Sistema de calificación (Ejemplo: ... MB-B-R ...)

Nombre de los cursantes	CRITERIOS DE EVALUACION				Calificación general del trabajo	Observaciones
	HABILIDAD PARA (EJEMPLOS)					
	Identificar problemas	Sistematizar información	Establecer prioridades	Analizar problemas		

.....
Profesor

.....
Fecha

ANEXO 3

EVALUACION INDIVIDUAL DE LOS CURSANTES EN EL TRABAJO EN SUBGRUPOS

Programa de capacitación:

Asignatura:

Caso de estudio:

TRABAJO EN SUBGRUPOS

Roles de desempeño (ejemplos):

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. Contribuye a iniciar la tarea. | 6. Integra posiciones diferentes. |
| 2. Organiza la tarea. | 7. Promueve la participación de todos. |
| 3. Coordina la tarea. | 8. |
| 4. Aporta ideas creativas. | 9. |
| 5. Aporta nuevos conocimientos. | |

Nombre de los cursantes	CRITERIOS DE EVALUACION		Observaciones
	Rol(es) desempeñado(s)	Grado de eficacia *	

.....
Profesor.....
Fecha

* Ejemplo: ... MB - B - R - ...

Bibliografía consultada

- AXFORD, W. ROGER: *Fundamentos y propósitos de la educación de adultos*. Editorial Troquel, S. A., Buenos Aires, 1976.
- BALES, ROBERT: *Interaction Process Analysis*. Reading, Mass., Addison, Wesley Publishing Co., Inc., 1950.
- BEAL, G.; BOHLEN, J., y RAUDABAUGH, J.: *Conducción y acción dinámica del grupo*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1962.
- CIRIGLIANO, G., y VILLAVERDE, A.: *Dinámica de grupos y educación*. Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1966.
- EMMER, E., y MILLETT, G.: *Docencia con laboratorio experimental*. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1973.

