

EL PAPEL DEL ALUMNO EN EL DESARROLLO DE MATERIALES DIDÁCTICOS MEDIANTE LA ELABORACIÓN DE CASOS EMPRESARIALES

*Rufino Rus, José Ignacio
Casánueva Rocha, Cristóbal
Periáñez Cristóbal, Rafael
Rufino Rus, Luis Miguel*

Escuela universitaria de Estudios Empresariales

RESUMEN

Realizar estudios de casos empresariales de foma dirigida se planteó como una fórmula de propósito múltiple para que los alumnos produjeran sus propios materiales de formación. Por un lado, desarrollaban habilidades como trabajo grupal, investigación dentro de empresas y elaboración de trabajos o informes exigentes en su metodología, contenido y presentación. La experiencia se llevó a cabo en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla como asignatura de libre configuración, implicando a cuatro profesores y 50 alumnos organizados en 10 grupos de trabajo. La actividad se desarrolló entre noviembre de 1999 y junio de 2000, con varias fases: presentación de la asignatura y formación de grupos, desarrollo de los trabajos, exposición y debate de los casos y, finalmente, evaluación con criterios diversos.

ABSTRACT

To perform business case studies under supervision was pointed out as a multi-purpose method in order to allow the students to produce their own education materials. On one side, some skills were developed: teamworking, in-company research, and production of reports (or cases) that should be demanding regarding to their methodology, contents and presentation, layout included. This experience was developed in the Escuela Universitaria de Estudios Empresariales of the Universidad de Sevilla as a free curricula subject, involving four teachers and 50 students distributed into 10 groups. The activity took place between november 1999 and june 2000, in several steps: introduction of the subject and groups formation, works performance, presentation and discussion of the cases and, finally, multiple criteria evaluation.

1. NOCIONES SOBRE EL MÉTODO DEL CASO

El llamado Método del caso tiene su origen en la Universidad de Harvard y durante décadas ha sido un elemento imprescindible en la formación de directivos y universitarios de muy diversas disciplinas; en el caso que nos ocupa, de estudiantes de Empresariales, Económicas

y Marketing, fundamentalmente, aunque es de aplicación sistemática en otras áreas de conocimiento dentro de las ciencias sociales y también fuera de éstas. Un caso puede definirse como la descripción de una situación real en la que se presenta un problema, o varios, con mayor complejidad y profusión de datos posible, de forma que estos puedan clarificarse, sintetizarse, discutirse y, en definitiva, tratarse de manera preferiblemente grupal, con el objetivo final de hacer un diagnóstico de la situación y tomar decisiones de mejora sobre la misma. Consiste por tanto en simular decisiones a partir de una situación real ocurrida a una organización o empresa. La calidad de la información de la que se dispone es un asunto crítico para la eficacia de este método de formación. Por eso deben evitarse situaciones irreales, manipuladas, irrealistas o parcialmente verdaderas, así como aquellas que aportan un número muy limitado de elementos informativos y que obligan al grupo que trabaja el caso a labores que rayan lo detectivesco o lo visionario. El estudiante o grupo de estudiantes debe aplicar los conocimientos teóricos recibidos a situaciones suficientemente descritas para poder llevar a cabo esa labor, pero no es labor de los estudiantes completar lagunas del caso (aunque sí acudir a información adicional en algunas situaciones), hacer alardes de imaginación o establecer más supuestos de hecho que los estrictamente necesarios. La labor de investigación no es suya: es de quien elabora el caso, y ésta, como veremos un poco más adelante, es la tarea básica que configura la actividad de innovación pedagógica que aquí analizamos, una vez desarrollada durante el curso 1999/2000 en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. En suma, si bien el término caso se aplica en un contexto formativo a cualquier supuesto real o irreal que se presenta a los estudiantes en clase o en exámenes, hacemos un uso mucho más restrictivo del mismo en este artículo, como hemos hecho al definir la actividad “El método del caso como herramienta de formación empresarial”, así como a la hora de desarrollarla.

Pero el caso se ha erigido hoy también como instrumento de primer orden para la investigación, concretamente en la que se viene desarrollando en disciplinas empresariales como Organización, la Planificación Estratégica, las Finanzas, la Contabilidad o el Marketing, por mencionar algunas. A partir de contribuciones metodológicas y de investigación como las de Eissenhardt, Patton, Zikmund, Bonoma, Kaplan o Diesing, existe consenso sobre el hecho de que los estudios del caso son más adecuados para suministrar resultados significativos al examinar relaciones y transacciones complejas que los métodos de investigación que se basan únicamente en análisis cuantitativos (Bonoma, 1985; Kaplan, 1986). Mientras que el análisis cuantitativo puede conseguir describir ciertas relaciones dentro de una organización, no puede identificar las transacciones internas o interpersonales que las producen (Diesing, 1972). Otros investigadores como Patton (1990) y Zikmund (1991) afirman decididamente que los estudios del caso son ideales para identificar problemas de investigación o para identificar potenciales relaciones entre variables que pueden ser utilizadas como base para extender la investigación a toda una población. Traemos aquí esta importante y adicional utilidad del caso como instrumento de investigación sin perjuicio de reconocer que no es, como resulta obvio, la finalidad de la puesta en marcha de esta actividad la obtención de teorías, la identificación de variables de investigación o de relaciones críticas entre variables. Sin embargo, sí es una buena forma de iniciar a los alumnos universitarios en trabajos de campo o de laboratorio.

sobre la realidad empresarial de su entorno próximo, mediante una metodología práctica pero rigurosa y con el requisito del trabajo en grupo, como se detalla en el próximo apartado.

Pero la aplicación del método del caso en el contexto formativo y tecnológico no puede ser abordado con la misma perspectiva del pasado, y nos referimos a un pasado cercano, si no inmediato. Los métodos de captación de eventuales elementos de apoyo a la decisión -y al previo consenso grupal- están variando a una velocidad de vértigo, valga la tópica expresión y valga también lo reiterado de esta consideración acerca del desarrollo de los medios de comunicación y de la tecnología digital, que no por ser moneda de cambio habitual deja de tener un ápice de contundencia y veracidad. Esta situación es la que ha movido a un grupo de profesores de la Universidad de Sevilla a proponer y desarrollar lo que han bautizado como Administración Basada en la Evidencia (ver G^a del Junco y Casanueva (1999) y (2000) y G^a del Junco, Casanueva y Rufino, (2000). Se trata de adaptar al mundo de la gestión empresarial (y a su enseñanza universitaria) los presupuestos de la Medicina Basada en la Evidencia (Sackett, 1997), que es un enfoque para la mejora de la investigación, el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento en medicina, de forma que los médicos utilicen todos los medios a su disposición para tratar a sus pacientes, incluidos los medios que están en revistas científicas, bases de datos, CDs y cualquier otro material que esté accesible y sobre el que el profesional pueda dilucidar su conveniencia para su aplicación al caso frente al que se encuentra. Estas experiencias pueden haberse producido en cualquier lugar del mundo, pero su accesibilidad puede ser inmediata, y más aún cuando, en el caso médico, decenas de miles de médicos de todo el mundo están asociados a bases de datos como la Cochrane, precisamente generadas a partir del desarrollo de la mencionada Medicina Basada en la Evidencia. Por su parte, la Administración Basada en la Evidencia (ABE) pretende constituirse como un impulsor de la mejora en el diagnóstico y toma de decisiones en el campo directivo y de gestión de empresas en general, así como en la enseñanza de materias relacionadas con dichas áreas, como la Administración y Organización de Empresas y el Marketing. Es en la enseñanza donde ABE y método del caso entroncan de forma natural. Como síntesis de las propuestas de este grupo presentadas en el último congreso de la Academy of Management en Toronto (Canadá) en Agosto de 2000, se ofrecen las Figuras 1 y 2 expresan que la resolución del caso puede verse sustancialmente mejorada con el apoyo de toda la información disponible en Internet y otros medios, siempre y cuando la búsqueda de las mejores evidencias se efectúe siguiendo una metodología que optimice los recursos, tal y como se ilustra en la Figura 3.

Podemos por último sintetizar los elementos pedagógicos del método del caso como sigue (G^a Junco y Castellano):

1. Agudiza los recursos intelectuales del estudiante en situaciones problemáticas, así como el uso de dichos recursos en la tarea de diagnosticar y tomar una decisión que combine eficacia y eficiencia.
2. El alumno desarrolla habilidades relacionadas con el sentido común, ya que debe discriminar la información importante y la accesoría.
3. El método del caso ayuda a comprender la estructura que representa a una situación real de una empresa, u organización en general, que reclama diagnóstico y decisión.

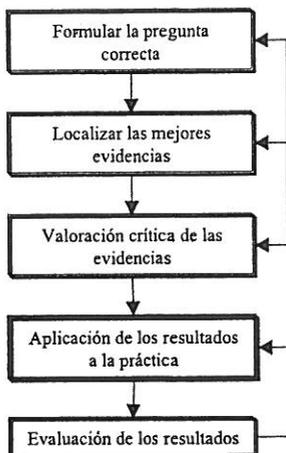


Figura 1. El proceso de la ABE.

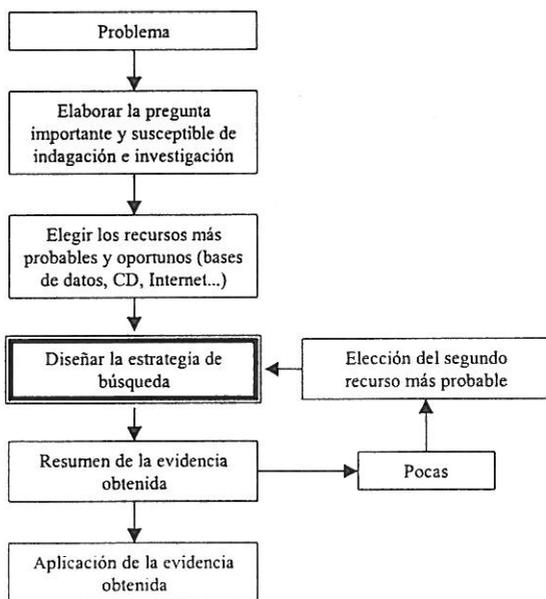


Figura 2. Estrategia general de búsqueda. Adaptado de Sackett et al, 1997.

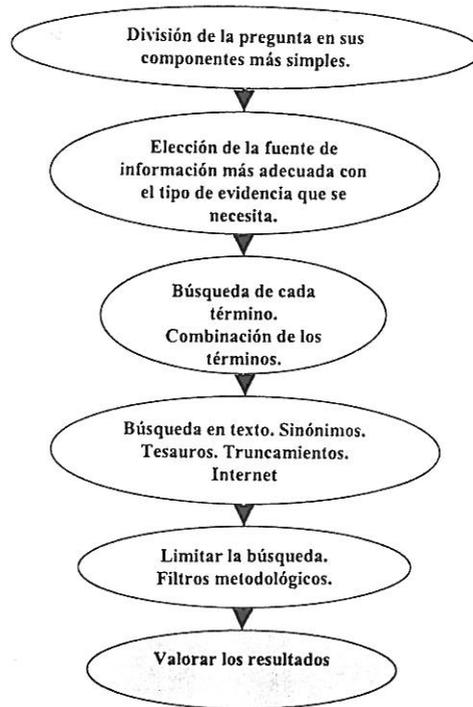


Figura 3. Diseño de la estrategia de búsqueda.

4. El caso exige que no se acuda al recurso fácil y tentador de la simplificación, al ser (o deber ser) una descripción compleja y completa de una situación real, compuesta por numerosas circunstancias que conforman un panorama total e interrelacionado. En la medida en que el alumno sepa comprenderlo, valorará los matices y calibrará la unidad de los hechos que se presentan, particularizando las consideraciones hacia su desarrollo único. Es importante pues estimular el abandono de recetas preconcebidas y el afrontar la situación como irrepetible y única. Se trat de aplicar concpetos y no modelos.
5. El caso, y esto puede valer a modo de resumen de los puntos anteriores, favorece la reflexión y desarrolla el aprendizaje.

2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD Y SUS ELEMENTOS INNOVADORES

La actividad curricular que se puso en marcha y se desarrolló durante todo el curso 1999/2000 se denomina «El método del caso como herramienta de formación empresarial». 50 alumnos fueron seleccionados de entre los varios cientos que optaron a la asignatura. La mayor parte de ellos cursaban estudios en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales

o en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, ambas de la Universidad de Sevilla, en cursos segundo o superiores. Muchos de los aspectos que a continuación se describieron fueron expuestos sintéticamente en programa de la asignatura.

En cuanto al porqué de esta asignatura, hemos de considerar que una de las herramientas fundamentales en la formación de directivos es la utilización de casos reales de organizaciones concretas para ilustrar cuestiones previamente tratadas desde un punto de vista teórico. Aunque no se trata sólo de ilustrar la situación de una empresa, sea desde una perspectiva global, sea limitada a una parcela, acontecimiento o función de su actividad. Se trata también de estimular el conocimiento del alumno, el debate en clase, el diagnóstico de una situación y la toma de decisiones sobre dicha situación. Este método de enseñanza es hoy asumido por los centros universitarios y escuelas de negocios como propio en muchas materias. Aun así, y en el caso de nuestros alumnos, no suelen tener una formación sólida en metodología de resolución de casos, por concisa que ésta fuera, sino que suelen embarcarse en el mismo de forma meramente intuitiva o según el parecer de cada profesor. Pero podemos afirmar que, con mayor o menor intensidad y éxito, todos los alumnos matriculados en esta actividad conocieron qué es un caso y en qué consiste el método del caso. Una vez hechas estas consideraciones conviene ahora dejar claros el contenido y los objetivos de esta asignatura.

En primer lugar, no es el objetivo primordial de esta asignatura exponer y debatir casos de empresas (este término utilizado en su acepción más amplia: empresas públicas o privadas, grandes o pequeñas, de cualquier sector y con cualquier forma societaria). El objetivo principal es llevar a cabo una investigación en grupo acerca de una realidad organizacional, con una metodología deliberada, una programación exigente, con asesoramiento continuado de los profesores y con la obtención de unos productos finales de suficiente calidad. Posteriormente estos productos (los propios casos) serán expuestos y debatidos en clase, mediante la conducción por parte de cada grupo y la moderación de los profesores. Una vez finalizada esta fase los profesores sintetizarán la evaluación continua de los grupos en una calificación final.

La programación o esquema de desarrollo temporal de la asignatura fue el siguiente:

- 8/11/1999: Presentación de la asignatura, previa comunicación a los alumnos con suficiente antelación. Primer contacto para la formación de los grupos. Presentación de los profesores
- 15/11/1999: Formación de los grupos. Asignación de tutores y fijación de la fecha de primera tutoría.
- Nov/1999 a Abr/2000: Desarrollo de los trabajos y tutorías.
- Mayo 2000: Presentación y debate de los casos, según horarios planificados de acuerdo con la Administración de la EUEE, con detalle de grupos, aulas y horarios.

En cuanto al contenido de los casos, se hizo especial hincapié en las reuniones de toda clase en la libertad de los grupos en lo relativo a este punto. Respetando este principio de discrecionalidad, el objeto material de los casos había de ser las organizaciones - en sentido amplio, como ya se ha dicho - y en concreto, los subsistemas de finanzas, marketing, admin

tracción (planificación, organización, dirección y control), recursos humanos y técnico. Parte de la tarea de los grupos era definir la organización y el asunto a tratar, pero esto o fue óbice para que se les suministraran ciertas indicaciones generales con respecto a este punto crucial en la elaboración de los casos, como las que siguen (téngase en cuenta que son posibilidades diversas y normalmente excluyentes, y no una relación de características o requisitos):

- a) Analizar una empresa de forma global. Por ejemplo, por qué tuvo éxito o fracaso, cómo afrontó un reto competitivo, cómo articuló una transición familiar, cómo estableció alianzas estratégicas.
- b) Analizar un aspecto concreto dentro de la gestión global de la organización. Por ejemplo, cómo se implantó un sistema de calidad, cómo se planificó y ejecutó un programa de formación, cómo se afrontó una crisis financiera, cómo se reorganizó un departamento de ventas, cómo se llevó a cabo un programa de desarrollo de un producto o servicio nuevo.
- c) Analizar las interrelaciones entre dos secciones o aspectos de la organización: conflictos entre el departamento de producción y ventas, sinergias entre dos áreas de negocio, liquidación de una actividad en beneficio de otra de carácter innovador.
- d) Establecer (sería más correcto decir “proponer”) relaciones causa-efecto entre prácticas de gestión y éxito/fracaso, mediante el análisis comparativo de un aspecto específico de dos o más empresas u organizaciones

Para conseguir unos mínimos índices de tutela y coordinación por el profesor, además de para asegurar la coordinación y participación dentro de cada uno de los diez grupos establecidos, se hizo hincapié sobre dos aspectos que se determinaron como normas mínimas para conseguir superar la asignatura:

a) Un número suficiente de reuniones de coordinación con el profesor. Aunque cada profesor estableció mediante acuerdo de conveniencia el programa con cada uno de sus grupos, la pauta general mínima que propuso el coordinador de la actividad curricular fue: dos reuniones mensuales y, como en su caso, una reunión mensual una vez el trabajo estuviera en fase de captación de datos y ejecución del trabajo de campo programado conjuntamente con el profesor.

b) Secuencialidad y nivel de cumplimiento: las reuniones no sólo debían acreditar la presencia del grupo y su interés sino, muy especialmente, el nivel de cumplimiento de los objetivos establecidos en cada programación. Es evidente que dicho nivel de cumplimiento constituye una de las cuestiones objeto de evaluación.

c) Presencia individual. Las reuniones deben acreditar que cada miembro del grupo asiste al menos al ochenta por ciento de las reuniones. Dado que no parecía factible ni sensato evaluar la contribución de cada miembro al trabajo del grupo (que en todo caso debía ser controlada autónomamente por el grupo), ésta es una fórmula tendente a asegurar un mínimo de participación.

3. DESARROLLO DEL CURSO

Se formaron diez grupos que, en un plazo máximo de un mes, propusieron un caso a estudiar, teniendo en cuenta que éste era también el plazo en que el profesor debía aceptar la propuesta. Un cuarenta por ciento (es decir, cuatro) de los casos propuestos fueron rechazados por los profesores por los siguientes motivos:

a) No factibilidad: las empresas o los asuntos estaban fuera del alcance del grupo, sea por lo excesivamente ambicioso del proyecto, sea por la imposibilidad material de recabar los datos necesarios

b) Falta de interés empresarial, por tratarse de empresas poco representativas, que no inducen a conclusiones relevantes, generales o particulares.

c) Falta de interés didáctico potencial, por tener difícil o irrelevante aplicación a su estudio posterior en el aula. No olvidemos que esta actividad tiene como objetivo secundario la producción de casos empresariales u organizativos que posteriormente puedan estudiarse en diversas asignaturas.

Las diez organizaciones y aspectos organizativos seleccionados y sobre los que se comenzó a trabajar son los que se mencionan a continuación:

1. Andalplast, empresa andaluza productora de plásticos y derivados. Se analizó la implantación de un sistema de calidad según la norma ISO 9000.
2. Renfe. Se analizó el impacto sobre la función de Recursos Humanos de el proceso de privatización en varias de las unidades de negocio de la empresa.
3. Nicsa, empresa del Grupo Abengoa. Se estudió el cambio de orientación de la actividad de la empresa desde un punto de vista estratégico.
4. Cash-Barea, empresa mayorista de distribución. Se abordó la función de Recursos Humanos, en concreto las políticas de retribución y gestión de carreras en una empresa familiar madura.
5. Emasesa, empresa municipal de aguas de Sevilla. Se analizó la puesta en marcha de los proyectos de dispositivos de ahorro, con una medición financiera de los impactos sociales y empresariales de los mismos.
6. Previsión Española, empresa de seguros andaluza. Se estudiaron los efectos de la absorción de la empresa por parte de la multinacional AXA, particularmente desde un punto de vista cultural. Éste es un ejemplo de caso fallido por la excesiva pretensión del mismo. El marco espacial, temporal y de recursos con que contaban los alumnos resultó muy deficiente para abordar un proyecto en el que se implica una multinacional, con sede en el extranjero.
7. Danone. Se analizaron los esquemas de gestión de la fuerza de ventas desde el punto de vista de las variables del marketing.

8. Grupo Rus, empresa familiar andaluza dedicada fundamentalmente a la construcción de obras públicas. Se abordaron los problemas de transición de segunda a tercera generación familiar.
9. Jimeca, empresa productora de mecanizados. Se analizó la dicotomía entre crecer o no crecer tras la caducidad de una patente propia.
10. Fasa-Renault, Sevilla. Se analizó la drástica reorganización del Grupo tras los cambios de propiedad a nivel global.

Aunque la tónica general fue la de un desarrollo secuencial armónico de los casos, los principales problemas de realización de los trabajos puestos de manifiesto en las reuniones de profesores fueron los siguientes:

- a) Descoordinación interna del grupo. En este sentido, varios motivos fueron detectados por los profesores, que en la mayor parte de los casos fueron corroborados por la evaluación llevada a cabo por el ICE: la ineficaz división del trabajo (en ocasiones generada por un liderazgo voluntarista de algún miembro, en otras por la falta de asistencia de parte del grupo a las reuniones internas), la percepción de excesiva carga de trabajo “para una asignatura de libre configuración” (que derivaba en desmotivación y dejación con respecto al programa de trabajo), las desavenencias producidas en el grupo por el incumplimiento de alguno de los miembros en las entregas de partes del trabajo respectivas.
- b) Dificultades en la obtención de la información. Aunque todo grupo contaba con una metodología de captación de datos (normalmente, una combinación de entrevistas, encuestas, libros artículos, material corporativo, datos estadísticos e información en internet), los bloqueos en el desarrollo del programa en algunos casos condujo a un parón, que a la larga originó lagunas en los casos e información incompleta, lo cual era de esperar dada la total inexperiencia de la inmensa mayoría de los alumnos en la ejecución de trabajos de cierta envergadura.
- c) Percepción de falta de apoyo por parte del profesor. De nuevo pudimos comprobar que la dejadez de funciones o el desinterés (real o aparente) del profesor coordinador tuvo una incidencia decisiva para el desinterés o la abulia del propio grupo. Esos incumplimientos consistieron, según se recabó en los propios alumnos, en alguna incomparecencia del profesor a una reunión programada. A fuer de ser sinceros, esta circunstancia se produjo sólo en dos ocasiones.

La entrega de los trabajos se realizó en el plazo establecido (mayo de 2000), salvo circunstancias excepcionales que aconsejaban la flexibilidad. Por lo general, todos los grupos siguieron las normas formales que se establecieron en el programa de la asignatura (estructura, resumen, tipo de papel, programa, fuente, márgenes, gráficos, encuadernación y diskettes). Aquellos que no se ajustaron a las normas fueron invitados a hacerlo en un plazo (hay que tener en cuenta que la presentación es otro elemento objeto de evaluación).

A partir de ahí, se estableció un programa de presentaciones, en las mañanas de cinco lunes y miércoles sucesivos. De nuevo en general, las presentaciones y debates se desarrollaron satisfactoriamente, siguiendo pautas recibidas como las que siguen:

- a) Compartir la presentación ante el resto de los alumnos entre los miembros del grupo de la manera más dinámica y atractiva posible
- b) Preparar materiales para la presentación; ineludiblemente transparencias y, opcionalmente, videos u otros. También se prescribió la entrega de un resumen o esquema de la presentación que ayudara a la comprensión y concentración de los compañeros.
- c) Estimular el debate posterior apoyándose en preguntas-foco.
- d) Sugerencias estilísticas: hablar alto, claro y despacio, hacer inflexiones de voz, no perder el contacto visual, no entorpecer el material gráfico...

Como era de esperar, algunas presentaciones adolecieron de defectos, la mayoría de ellos derivados de la inexperiencia y la ansiedad producida por hablar ante un auditorio numeroso en muchos casos por primera vez. Podemos citar los siguientes: lectura de un guión sin más de manera monocorde o entrecortada, excesiva aceleración, simplicidad excesiva (en otros casos, farragosidad) en los guiones y preguntas para dinamizar al grupo. Evidentemente, estos defectos no tuvieron mucho peso en la evaluación.

4. EVALUACIONES

Se establecieron varios criterios y sus ponderaciones para establecer la nota final. Tanto unos como otros fueron consignados en el programa de la asignatura. Como condición previa para proseguir con la evaluación, se exigía un 80 por ciento de asistencia a las sesiones (de clases en Noviembre de 1999 y 10 en Mayo de 2000, más las tutorías programadas). Aparte de esta condición inexcusable, la nota final resultaba de la de aplicar los siguientes porcentajes:

- a) 40 por ciento: apreciación del profesor sobre el desarrollo de la ejecución del trabajo y de las tutorías. Se valoraban la actitud, el esfuerzo y la calidad del desempeño. Es claro que algunos aspectos subjetivos sólo pueden evaluarse mediante la apreciación subjetiva del profesor, al menos en el contexto de esta actividad.
- b) 40 por ciento de la calidad del producto (el informe, el caso) final, fundamentalmente en términos sustanciales, aunque también formales.
- c) 10 por ciento: cada alumno de grupo valoró privadamente a sus compañeros de grupo. Podía hacer las observaciones escritas que estimara pertinentes, pero debía aportar una puntuación de 0 a 10.
- d) 10 por ciento: cada alumno de la clase valorará al grupo que expone, de forma conjunta de la misma forma que el criterio anterior.

Con respecto a la evaluación final cabe hacer los siguientes comentarios:

1. Los profesores tuvieron reuniones para la puesta en común de sus criterios (los dos primeros) de evaluación, al objeto de armonizar y hacer más coherente las evaluaciones finales.
2. Tanto las evaluaciones intra-grupo como las relativas a cada grupo por parte de cada alumno resultaron altas (entre el 8 y el 10), salvo un caso concreto de fuertes disensiones internas en un grupo.
3. No hubo suspensos, y se concedieron diez sobresalientes a personas de diferentes grupos, producto de los criterios de evaluación mencionados.

5. CONCLUSIONES

La apreciación común de los profesores de la asignatura es que la actividad tiene la potencialidad de cubrir un vacío claro en los planes de estudio, en concreto la ausencia de trabajos de investigación dentro de empresas y a la producción de un trabajo o informe final con un propósito de información y formación posterior. En este sentido, los resultados han sido muy satisfactorios, aunque ciertamente costosos tanto para los alumnos como para los profesores. Para los primeros, por su falta de práctica (en investigación, producción de informes y presentación pública) y su percepción de que estas asignaturas atípicas y de libre configuración deben ser "fáciles", además de la inadaptación al trabajo en equipo, producto asimismo de la falta de práctica. Para los profesores, por suponer una carga adicional a sus clases y tutorías oficiales. Siendo esto una cuestión asumida de buen grado y de antemano, sí conviene citar que lo ambicioso del proyecto conduce a cierta frustración, dado que generar un estudio del caso no es labor fácil ni que se pueda acometer con la escasez de tiempo y medios habitual en nuestro medio, agravada en este caso por la cantidad de contactos (y por tanto, de labores de coordinación de agendas) necesarias para que la actividad resultara en todos los casos satisfactoria y de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BONOMA, T.V. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems and Process. *Journal of Marketing Research*, Vol. 21 N° 3. 199-208.
- DIESING, P. (1972) *Patterns of Discovery in the Social Sciences*. Routledge. Keegan and Paul.
- EISENHARDT, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, Vol 14, N° 4, 532-550.
- GARCÍA DEL JUNCO, J. Y CASANUEVA ROCHA, C. (1999): ABE: una herramienta de apoyo a las decisiones financieras. *Revista Banca Española*, Septiembre, nº295.
- GARCÍA DEL JUNCO, J. Y CASANUEVA ROCHA, C. (2000): La Administración Basada en la Evidencia (ABE). *Alta Dirección*. Marzo- Abril. 2000.

- GARCÍA DEL JUNCO, J. Y CASANUEVA ROCHA, C. (2000): La Administración Basada en la Evidencia (ABE) y su aplicación en la formación de directivos. *Capital Humano*, Enero, nº129.
- GARCÍA DEL JUNCO, J. Y CASANUEVA ROCHA, C. (1999): La toma de decisiones en el mundo del envase. *Revista Envaspres*. Septiembre. Nº 187.
- GARCÍA DEL JUNCO, J., CASANUEVA ROCHA, C. Y RUFINO RUS, J.I. (2000): Case method and evidence-based administration (EBMa), meeting point in university technology innovation. *Paper, WACRA Conference. Budapest. July*.
- GARCÍA DEL JUNCO, J., CASANUEVA ROCHA, C. Y RUFINO RUS, J.I.: *Evidence Based Administration (EBMa) in business management teaching*. Paper, Academy of Management. Toronto, Canada. August.
- KAPLAN, R.S. (1986). The Role for Empirical Research in Management Accounting. *Accounting, Organizations, and Society*, Vol. 4, Nº5. 429-452.
- PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, (2ª edición). California Sage Publications.
- SACKETT DL, RICHARDSON WS, ROSEMBERG W, HAYNES RB. (1997) *Medicina Basada en la Evidencia. Cómo ejercer y enseñar la MBE*. Madrid. Churchill Livingstone España
- ZIKMUND, W.G. (1991). *Business Research Methods* (3ª edición). Chicago. Dryden Press.