

# APRENDIZAJE POR ANALOGÍA: EL MÉTODO DEL CASO EN PROGRAMAS EJECUTIVOS A LA MEDIDA EN LATINOAMÉRICA

## RESUMEN

*El Método del Caso (MC) enfrenta a los ejecutivos a situaciones reales, mientras les exige buscar las similitudes y diferencias con respecto a su contexto profesional, permitiéndoles desarrollar sus destrezas en la resolución de problemas. Este estudio procura explicar cómo las analogías y metáforas generadas por el MC capitalizan el aprendizaje auténtico de los ejecutivos con experiencia, particularmente en los Programas Ejecutivos a la Medida (PEM). Fundamentado en evidencia empírica, esta investigación responde a la pregunta: ¿De qué forma el MC habilita la destreza analógica de resolución de problemas en el aprendizaje auténtico de los ejecutivos, dentro de los PEM de Latinoamérica? Una analogía es una comparación explícita, no literal, entre dos objetos, o conjuntos de objetos, que describe sus similitudes estructurales, funcionales y causales. Mediante un estudio comparativo de casos, efectuado en nueve PEM de seis países de Latinoamérica, se procuran identificar los factores clave que habilitan la efectividad del MC en el aprendizaje auténtico de ejecutivos. Se concluye que el correcto uso de analogías en el MC puede mejorar el desempeño profesional en ejecutivos con experiencia.*

**Keywords:** *Método del Caso, Programas Ejecutivos a la Medida, Analogía y Metáfora*

## INTRODUCCIÓN

Históricamente, el método del caso (MC) ha sido el vehículo de enseñanza-aprendizaje más extendido en las escuelas de negocios para formar ejecutivos a través de la discusión de situaciones reales en las organizaciones (Berger, 1983; Ellet, 2007; Gill, 2012). En el ámbito del aprendizaje, con el MC se pueden desarrollar “principios” y prototipos de acción (Shulman, 1986), construir un “mapa cognitivo” sobre la realidad administrativa (Mesny, 2013), conscientizar sobre la necesidad del cambio y articulación de su pensamiento (Levin, 1995), y activar el “conocimiento previo” más relevante (Ambrose, 2010). Enfocados en las discusiones, el MC provee “*feedback*” para enfrentar “experiencias futuras” (Miller et al., 1989), mediante estrategias de *active learning* (Meyers & Jones, 1993), habilitando así la empatía, la relación relación entre profesor y participante, la reflexión y la escucha de múltiples pareceres (C. R. Christensen et al., 1991). En general, el MC es útil en la educación de ejecutivos que toman decisiones complejas y cuando el profesor lidera con maestría la discusión de casos bien elaborados (Ickis et al., 2014).

No obstante, desconocemos los criterios para que el MC sea exitoso en los PEM. Aunque existe amplia literatura en torno al MC en la educación de ejecutivos, la evidencia sobre su desempeño en PEM es inactual o contradictoria (Argyris, 1980; Berger, 1983). Debido a estudios recientes que vinculan el MC con el desempeño de los PEM (Campos & Rodriguez-Lluesma, 2020), decidimos profundizar en la evidencia empírica para entender su relación. Concretamente, se desconoce el efecto –positivo o negativo– entre las “anomalías” de los casos con la realidad de la empresa (C. M. Christensen & Carlile, 2009); la transferencia –por “analogía”– del aprendizaje de los casos a la práctica profesional (Ambrose, 2010), y cómo deben los profesores argumentar los “problemas límite” que suscitan el uso de comparaciones (D. Garvin, 2003). En un sentido más amplio, interesa entender la dinámica que reside detrás del MC para valorar su correcta integración en los PEM, así como su rol futuro en la educación de ejecutivos (Shulman, 1986).

El propósito de este artículo es mejorar nuestra comprensión de los factores por los cuales el MC tiene una aplicación exitosa en los PEM. En vista de la escasa investigación previa sobre este tema, realizamos un estudio inductivo por el método comparativo de casos, de nueve PEM en Latinoamérica. Para guiar nuestro análisis, hemos utilizado el modelo de “zonas de comercio” desarrollado por Collins, Evans y Gorman (Collins et al., 2007), que nos permitió asociar los factores de éxito y fracaso al ámbito de la colaboración y agruparlos en dos categorías: “experiencia interactiva” y “objetos fronterizos”. Los “*insights*” de los “objetos fronterizos” los fundamentamos sobre el concepto de “aprendizaje auténtico”, porque nos permite profundizar en la aplicación del conocimiento a través de la discusión de problemas reales (Rule, 2006). En cuanto a la estructura de este artículo, primero haremos una revisión teórica sobre el intercambio de conocimiento en la “zona de comercio”, luego lo relacionaremos con el aprendizaje auténtico, y posteriormente nos enfocaremos en el aprendizaje por analogías y metáforas. Como otras investigaciones inductivas, continuaremos exponiendo el método de investigación, y finalmente analizaremos y discutiremos los hallazgos, concretamente: el MC como instrumento para el aprendizaje; el uso de analogías y metáforas; y el *delivery* del MC dentro del PEM.

#### INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE POR ANALOGÍA

Para entender el modo en que el MC y el aprendizaje auténtico se articulan mediante analogías y metáforas dentro de un PEM, acudiremos al concepto de “zona de comercio”. Este concepto lo acuñó Sahlins (1993, 1995) en el marco de su investigación sobre pueblos con culturas y lenguas diferentes que comercian entre sí, de manera conveniente para todas las partes. El factor crítico del proceso de intercambio estriba en la elaboración de lenguajes comunes (“creoles” y “pidgins”), donde las partes se identifican y obtienen lo que desean, sin dejar sus culturas propias. Se trata de un espacio de intercambio –no un lugar físico–, y por eso le llama “zona de comercio”. Este concepto lo extendió Galison (1997) al campo de la microfísica, para comprender las actividades de instrumentación, experimentación y teoría que ocurrían en laboratorios donde interactuaban científicos con subculturas distintas. La creación de ese espacio medio explica cómo subculturas logran intercambiar objetos materiales que pueden ser iguales desde nuestro punto de vista –pero no desde los suyos–, sin viciar sus proyectos separados (Collins et al., 2007).

No obstante, para Collins, Evans y Gorman (Collins et al., 2007), el modelo de la “zona de comercio” se ha tomado como el único significado, pese a que hay otros modos de resolver los problemas de comunicación, más allá del lenguaje. Ampliaron la investigación de Galison hasta dividir la “zona de comercio” en otras cuatro zonas: las forzadas, las subversivas, las fraccionadas y las inter-lenguaje. Para efectos de esta investigación nos hemos enfocado en las zonas fraccionadas, las cuales se subdividen en dos: las de “experiencia interactiva” –mediadas por el lenguaje–, y las de “objeto fronterizo” –mediadas por artículos–. En nuestra investigación previa sobre las dinámicas de co-creación en los PEM, nos enfocamos en las zonas fraccionadas de “experiencia interactiva” y descubrimos tres factores de éxito o fracaso en los PEM: el perfil de los profesores y los ejecutivos; el diagnóstico de la necesidad de la empresa y la venta consultiva (Campos

& Rodríguez-Lluesma, 2020). Este estudio queremos dirigirlo a las zonas fraccionadas de “objeto fronterizo”, para comprender mejor la colaboración entre empresas y escuelas de negocios en los PEM. Esta distinción nos permite agrupar los resultados de nuestro estudio sobre un modelo robusto y compatible con las dinámicas de aprendizaje corporativo, como veremos a continuación.

Un PEM se desarrolla mediante una “experiencia interactiva” entre la empresa y la escuela de negocios. En esta colaboración, ambas partes generan una “zona de comercio”, donde se elabora un lenguaje común de carácter transitorio (e.g., “creol”, “pidgin”) el cual posibilita una comunicación fluida entre los agentes, habilitando el intercambio comercial, a pesar de las culturas “disparas” (Galison, 1997). Ese lenguaje no se impone, sino que se construye de manera conjunta para facilitar el intercambio, también de conocimiento. Durante la co-creación de un PEM puede haber constructos o contextos con sentido más abierto. Por ejemplo, en Latinoamérica los términos *in-company* o *in-house* se utilizan para referirse a un PEM, pero en otros países se refiere a un programa que se imparte dentro de la empresa –e.g., *on-the-job*–, ya sea diseñado por la organización o por un proveedor externo. Este es el tipo de términos que, pese a ser distintos para nosotros, facilitan la negociación entre dos organizaciones de culturas diferentes. Este es un ejemplo de una actividad propia de las zonas fraccionadas de “experiencia interactiva”.

Los casos que se escogen son recursos de aprendizaje, un tipo de “objeto fronterizo”. Para la selección de esos casos la empresa demuestra un conocimiento práctico –específico– de su problemática, y se comunica a través de una terminología relativamente técnica con la escuela de negocios, quien cuenta con un conocimiento abstracto –tácito– de esos problemas (Campos & Rodríguez-Lluesma, 2020). Por ejemplo, los casos de negocios cuentan con información relevante e irrelevante. Esa combinación de datos es importante para que el ejecutivo aprenda a discriminar la información valiosa de la que no lo es. Para lograr escoger los casos más pertinentes a las necesidades de la empresa, la escuela de negocios debe identificar bien la problemática que atraviesan y efectuar un diagnóstico preciso, a partir del cual se ofrece una solución de capacitación, que incluye los casos más apropiados, a pesar de su aparente irrelevancia –e.g. sector de negocios–.

En la “zona de comercio” acontecen numerosas “interacciones” entre los agentes, al tiempo que se complementan e integran variedad de “recursos” e instrumentos de variada complejidad (Collins et al., 2007). Uno de esos recursos son los casos para la enseñanza de los negocios, en la medida que sintetizan suficientes hechos relevantes y variados niveles de dificultad para enriquecer e “inspirar” una discusión (Miller et al., 1989). Durante la co-creación e implementación de un PEM, el MC funciona como complemento a las “experiencias interactivas” entre la empresa y la escuela de negocios; de hecho, puede “significar” cosas diferentes para ellos, sin viciar sus proyectos separados (Galison, 1997). Por ejemplo, dentro del desarrollo global de un PEM, un mismo caso puede tener diversos análisis e “interpretaciones” subjetivas según la experiencia y pericia de las personas que intervienen en su discusión (D. Garvin, 2003). Esas distintas

interpretaciones obedecen a que las trayectorias de los profesionales son distintas y, en consecuencia, la reformulación de esquemas mentales varía según cada individuo.

Desde sus orígenes, un caso de negocios es un conjunto práctico de hechos, de los cuales surge un problema o problemas, sobre los cuales el ejecutivo que lo estudia toma decisiones, distinguiendo situaciones viejas –ya conocidas– de otras nuevas –desconocidas– (Donham, 1922). Esta dinámica cognitiva es un tipo de aprendizaje por analogía, en la medida que se buscan similitudes y diferencias, e incluso se crean escenarios nuevos, mediante abstracciones y otros tipos de comparaciones, tales como las metáforas (Gentner, 2013). Desafortunadamente, la integración de los casos en un PEM nunca se ha analizado bajo un enfoque de similitudes, diferencias e interpretaciones. Para lograr ese cometido, vemos apropiado abordarlo dentro de un contexto de aprendizaje auténtico. El aprendizaje auténtico sugiere que un caso tiene todo el poder de provocar un encuentro intenso con la realidad, particularmente en personas que están familiarizados con un conocimiento básico obtenido mediante su práctica profesional, y son capaces de hacer generalizaciones a partir de situaciones particulares (Darling-Hammond & Snyder, 2000).

#### *El aprendizaje auténtico en el MC*

El aprendizaje auténtico explora diversas perspectivas para la resolución de un problema y promueve habilidades en contextos que reflejan la vida real (Herrington & Herrington, 2006). Renzulli, Gentry y Reis (2004) sostienen que los problemas son reales y abiertos si el aprendiz puede definir voluntariamente la ruta de solución –e.g., MC–. Además, identifican varios criterios para el aprendizaje auténtico a través de la investigación de problemas de la vida real. En primer lugar, investigarlo dentro de un marco de referencia personal y emocional –e.g., protagonismo del participante al discutir el caso–, además de un interés cognitivo. En segundo lugar, el problema debe ser abierto, sin estrategias prescritas para su solución –e.g., creatividad para idear soluciones–. Tercero, debe haber motivación suficiente para idear soluciones que cambien las creencias o actitudes de las personas –e.g., ruptura de paradigmas– (Renzulli et al., 2004). Asimismo, las discusiones de casos están repletas de hechos e información, pero no están estructuradas en torno a una verdad única (Ellet, 2007). Al igual que el MC, las experiencias de aprendizaje se perciben como auténticas cuando involucran las vivencias personales, y se conectan de manera significativa con las experiencias actuales y futuras (Stein et al., 2004).

El aprendizaje auténtico y el MC generalmente se desarrollan en entornos multidisciplinarios –e.g., perfiles profesionales diversos–, para abordar situaciones complejas del mundo real, utilizando ejercicios tales como actividades basadas en problemas y estudios de casos, entre otros (Lombardi, 2007). En muchos entornos de aprendizaje, hay pocas oportunidades para reflexionar debido a un énfasis en el contenido, con pocas oportunidades para colaborar entre los participantes. En cambio, los grupos colaborativos del aprendizaje auténtico permiten a los estudiantes reflexionar socialmente y participar en debates significativos sobre los temas presentados (Herrington y Herrington, 2005). Asimismo, el MC funciona en grupos de diversos tamaños,

donde los profesores están capacitados en técnicas de discusión a escala en un espacio físico que facilita la interacción (Miller et al., 1989). Es decir, tanto en el MC como en el aprendizaje auténtico, el alumno se convierte en un investigador, y el profesor en un mentor, que agiliza la construcción de analogías (Rule, 2006). El MC y el aprendizaje auténtico generan un tipo de aprendizaje inductivo, con alto nivel de abstracción: identificar información relevante, analizar críticamente esa información y encontrar un problema, para luego comunicar y sintetizar los resultados (Renzulli et al., 2004). El MC, lo mismo que el aprendizaje auténtico, se construyen sobre una fuerte cultura institucional que promueve la arquitectura inductiva como la mejor manera de enseñar (C. M. Christensen & Carlile, 2009). Además, la evaluación del aprendizaje auténtico requiere usar las mismas competencias actitudinales y cognitivas que se necesitan aplicar en la vida profesional, especialmente las de orden superior (Bastiaens & Kirschner, 2004). De hecho, los casos cierran la brecha entre el conocimiento que refleja situaciones particulares –“conocimiento personal situado”– y otras formas de conocimiento más general (Darling-Hammond & Snyder, 2000). Visto desde una perspectiva más amplia, las discusiones que suscitan los entornos del aprendizaje auténtico, así como el MC, promueven el trabajo en equipo, a la vez que se generan analogías con el mundo real (C. R. Christensen et al., 1991). De esta manera, el “*approach*” de aprendizaje auténtico potencia el MC, y viceversa. Ambos contextos se ven complementados de manera orgánica, en la medida que subyacen analogías con la vida profesional, las cuales reditúan en conocimiento práctico y en habilidades para la resolución de problemas.

#### *El MC y las analogías*

En el ámbito de la capacitación, una analogía es una “comparación” explícita y no literal entre dos objetos, o grupo de objetos, que describen sus similitudes estructurales, funcionales o causales (Newby, Ertmer, & Stepich, 1995). En general, las analogías cuentan con dos componentes principales: el “objetivo” o destino (dominio del sujeto) y la “fuente” u origen (dominio análogo). Por ejemplo, si un caso (“objetivo”) presenta una situación de negocios que es afín a la realidad empresarial (“fuente”) de un ejecutivo, la analogía entre ambos contextos será de utilidad. Las analogías proporcionan un enlace entre ambos dominios, y su utilidad depende en que el sistema de relaciones de la fuente se conserve también en el objetivo (Ketokivi et al., 2017). Gick y Holyoak (1980) desarrollaron cinco experimentos en los que demostraron cómo el proceso de resolución de problemas en un dominio semántico particular (un problema militar) tenía efecto en la resolución de problemas en un dominio semántico “diferente” (un problema de radiación). Cuando no se dio ninguna “pista” para resolver el primer problema, la transferencia de resolución de problemas redujo su frecuencia notablemente. A raíz de sus investigaciones, propusieron tres pasos para la construcción de una analogía en la resolución de problemas, los cuales también podrían aplicarse al análisis de un caso de negocios (Gick & Holyoak, 1980). Primero, se debe construir una historia del problema –e.g., la situación del caso–. Segundo, es necesario mapear la historia –e.g., historia del caso, para establecer las relaciones existentes con la

experiencia profesional—. Tercero, se deben construir varias propuestas de solución —e.g., soluciones al caso, correspondientes con la realidad empresarial—.

No obstante, existen situaciones de negocios muy familiares y complejas, que durante el estudio o discusión de un caso pueden suscitar “anomalías”. Se considera que hay una anomalía —o “caso límite”— cuando no se puede conseguir ninguna “interpretación” entre la fuente y el objetivo (Indurkha, 1992). La combinación de preguntas duras e “implacables” por parte de los profesores hace posible estudiar esos casos límite (D. Garvin, 2003). Después de hacer “explícitas” esas comparaciones estructuradas —similitudes o discrepancias—, es viable transferir el conocimiento de un caso de negocios a la práctica profesional, o viceversa (Ambrose, 2010). Por ejemplo, transferir la solución de un contexto conocido —e.g., la empresa— a otro desconocido —e.g., el caso—. Esto es posible mediante la transferencia de información entre varios escenarios de modo que, al “buscar patrones comunes” en diversos contextos, se pasa de un conocimiento particular a uno más general y abstracto (Gust et al., 2008).

La “transferencia” exitosa del aprendizaje por analogía implica superar las barreras contextuales: su interpretación puede verse restringida por la incapacidad de relacionarlas con la vida profesional, o por no notar la cercanía del problema (Gick & Holyoak, 1980). Eso sucede cuando la memoria no logra acceder a situaciones similares; por ejemplo, cuando la situación de un caso difiere mucho de la experiencia profesional, o porque las relaciones entre el caso y la experiencia profesional no resultan obvias. En cambio, si se logran alinear los mapas de conceptos, —e.g., ofrecer una pista o *shortcut*— cabe la posibilidad de articular las estructuras mentales, con tal de producir más relaciones y conexiones. Lo anterior permite generar inferencias novedosas, proyectar nuevas estructuras y predicciones sobre la práctica profesional. Es entonces cuando emerge la metáfora (Cornelissen, 2006). De esta manera, el aprendizaje auténtico se ve potenciado por las analogías, en la medida que genera paralelismos entre el desarrollo personal y el ejercicio profesional.

### *El MC y las metáforas*

Una metáfora es una descripción de un objeto o evento, real o imaginario, usando conceptos que no pueden aplicarse de manera convencional (Indurkha, 1992). Aunque la metáfora supone a la analogía, no son lo mismo: una analogía —o símil— simplemente existe como una condición necesaria, aunque no suficiente, para la existencia de una metáfora (Cornelissen, 2002). La metáfora invita a ver similitudes y diferencias entre dos conceptos —e.g., entre un problema del caso y una situación de la realidad profesional— pero haciendo que su significado sea inherentemente más profundo y exótico que lo que podría sugerir una analogía (Cornelissen, 2005).

La metáfora es, fundamentalmente, una forma creativa que produce su efecto a través del cruce de imágenes (Cornelissen, 2005). Por ejemplo, en la afirmación “el sujeto A es, o es como el sujeto B”, la metáfora es la comparación, sustitución e interacción entre las imágenes de A y B que actúan como generadores de un nuevo significado, a sabiendas de que ninguna metáfora es capaz de capturar la totalidad de la vida organizacional

(Morgan, 1980). Enfocados en el MC, sería parecido a afirmar que “el problema empresarial A es, o es como la situación del caso B”, pero esa comparación, sustitución e interacción entre ambas realidades A y B, generan un nuevo significado o interpretación. Por ejemplo, un concepto C.

Cornelissen (2005) explica que la metáfora tiene tres fases: el desarrollo de una estructura mental genérica, el desarrollo y elaboración de una fusión, y el significado emergente. La “estructura mental” consiste en decodificar, inferir y encontrar el significado implícito en la metáfora. En la “elaboración de una fusión”, se transfiere información entre el objeto y la fuente para ayudar a elaborar una composición. Y en el “significado emergente”, el nuevo concepto que surge –ideas y conjeturas– se vincula de nuevo al objetivo y a la fuente (Cornelissen, 2005). Además, la interpretación de una metáfora puede ser exclusiva de un individuo o comunidad de la que se forma parte; en consecuencia, las interpretaciones de cualquier metáfora pueden variar entre los individuos y las comunidades (Cornelissen, 2006).

A medida que los contextos son más complejos, son más necesarias las preguntas analíticas y detalladas para contrastar diferentes escenarios, identificar casos límite, y matices más relevantes (C. M. Christensen & Carlile, 2009). Por ejemplo, cuando la problemática de un caso es afín al de la empresa o sector. De hecho, las variaciones en la aplicación de esos contextos –e.g., ofrecer ejemplos y casos diversos–, eleva la posibilidad de “familiarizarse” con mayor rapidez a nuevos conceptos (Ambrose, 2010). La “teoría de mapeo estructural” establece las “reglas implícitas” de interpretación de una analogía, que se basan fundamentalmente en las relaciones entre la realidad profesional y el caso de negocios (Gentner, 2013). De hecho, los contextos “pertinentes” elevan la motivación para el aprendizaje y sobre ellos es posible trabajar conceptos nuevos.

La metáfora permite expresar lo que las personas conocen pero no son capaces de hacer explícito (Polanyi, 1966). La metáfora es una manera de que los individuos provenientes de diferentes contextos y experiencias puedan entender algo intuitivamente a través del uso de la imaginación y los símbolos –e.g. slogan de una empresa–, sin la necesidad de un análisis o generalización (Nonaka, 2007). En la metáfora una parte se descubre por analogía, pero otra parte se crea: está disponible para uso repetido, adaptación y modificación por una variedad de oradores o pensadores en cualquier número de ocasiones específicas, sin estar obligados a generar la misma interpretación (Black, 1993). Parece que para los adultos y expertos, la combinación de factores profundos y superficiales de una metáfora puede suplir el hecho de que no sea tan clara de interpretar (Gentner, 1989). Para el constructivista, el significado tiene que ser construido en lugar de percibirse directamente: el uso del lenguaje es una actividad esencialmente creativa, como lo es su comprensión (Ortony, 1993). En el MC, como en el aprendizaje auténtico, esa vinculación de hechos reales y ficticios es subjetiva: ahí radica el potencial de una metáfora.

## MÉTODOS

Desconocemos suficientes estudios previos, a nivel teórico o empírico, relacionados con la colaboración entre empresas y escuelas de negocios en el desarrollo de PEM, así como sobre sus factores de éxito y fracaso

(Argyris, 1980). Por tratarse de una investigación exploratoria, decidimos llevar a cabo un estudio comparativo de casos. El método de estudio de casos implica análisis y síntesis de semejanzas, distinciones y patrones en dos o más casos, que tienen el mismo enfoque u objetivo (Yin, 2014).

El estudio comparativo de casos es el método preferido de las ciencias sociales en tres condiciones (Yin, 2014): en primer lugar, al plantear preguntas “cómo” o “por qué”; en segundo lugar, cuando las condiciones impiden que el investigador controle los acontecimientos; y en tercer lugar, cuando se enfoca en un fenómeno contemporáneo que se sitúa dentro del ámbito de la vida real. En síntesis, es un tipo de investigación empírica, donde las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son explícitas; y donde se usan numerosas fuentes de evidencia (Eisenhardt, 1989). Esta aproximación nos brindó la oportunidad para elaborar un examen detallado de un fenómeno de la vida real; específicamente, la efectividad del MC en el aprendizaje auténtico de ejecutivos, en diversidad de países, culturas y sectores de la industria.

### *Selección de casos*

Para individuar los factores de éxito y fracaso comunes referentes al uso del MC en todos los PEM, nos fijamos en la densidad de la variación, independientemente de los países y culturas donde se obtuvieron los casos. Nos aferramos a los procesos indicados por Yin en la selección de los casos, la recuperación de datos y su respectivo análisis (Yin, 2014). También nos apoyamos en lo indicado por Merriam (1998): un caso puede ser un programa, una institución, una persona, un proceso, e incluso una unidad social. En este estudio escogimos nueve PEM, llevados a cabo en seis países de Latinoamérica. Cinco de ellos los identificamos como exitosos, porque se implementaron apropiadamente y llenaron las expectativas de la empresa y la escuela de negocios. En cambio, los otros cuatro PEM los identificamos como problemáticos –casos de fracaso– porque presentaron numerosas dificultades, complicando así su ejecución.

El propósito de elegir PEM de varios países, con distinta duración y provenientes de diferentes sectores empresariales, fue el de intensificar el contraste de los hallazgos en numerosos casos: este tratamiento de la información ha resultado bastante provechoso en algunas investigaciones (Yin, 2008). Por esa razón, se necesitan a la vez diversidad y semejanzas, de forma que tengamos factores comunes y, al mismo tiempo, distintivos, para generar comparaciones entre ellos. Este contraste es importante para la actualización de la “zona de comercio”, en la medida que las circunstancias varían y, con ellas, los distintos modos de comunicarse, interactuar y co-crear (Galison, 1997).

Estudiamos PEM que se implementaron durante los tres años previos a la fecha de inicio de la investigación, o que se estaban ejecutando en el momento de empezar a correr las entrevistas. La actualidad de esa información nos brindó la oportunidad de contar con datos de fondo recientes y que los informantes recordaran la vivencia de los PEM con relativa facilidad. Esto fue muy valioso porque se trataba de programas diseñados a la medida (Haskins et al., 2017). Estos PEM estaban orientados a altos ejecutivos de las organizaciones; o ejecutivos que potencialmente se desempeñarían en esas posiciones. Trabajaban en empresas nacionales,



internacionales y multinacionales. Las escuelas de negocios que participaron en la investigación formaban parte de una red de instituciones, motivo por el cual se facilitó el acceso a los contactos, lo mismo que la transparencia y disposición para brindar información. Debido a su probada efectividad en la enseñanza de ejecutivos, todas las escuelas de negocios involucradas en el estudio utilizaban el método del caso como estrategia didáctica preponderante (Anderson et al., 2014). Todo lo anterior proporcionó homogeneidad en los PEM estudiados, a la vez que se expresaron diferencias importantes provenientes de otras variables, tales como la multiculturalidad, rasgo que, en un ámbito global de negocios, tiene especial relevancia (Szkudlarek et al., 2013).

Identificamos PEM que compartían algunos criterios de éxito dentro de la educación de ejecutivos, tales como la reputación de la escuela de negocios, el “*background*” de los ejecutivos, la preparación académica de los profesores, la dimensión de la empresa, procesos de recompra, entre otros (Asplund, 2004). No obstante, fue necesario relativizar esos criterios para no sesgar el análisis de los factores de éxito y fracaso. Por ejemplo, no volver a comprar un PEM no siempre es sinónimo de insatisfacción, sino que puede obedecer a que esa organización ya había capacitado a la cantidad de ejecutivos con el perfil idóneo para el PEM. En consecuencia, elaboramos una matriz de variables a partir de literatura existente, que nos permitió usar medidas de éxito y fracaso ya conocidas (Barnett & Mattox, 2010).

El formato del PEM varió, así como las características de las empresas. Los nueve PEM pertenecían a sectores industriales distintos. Por ejemplo, cinco empresas de distintos sectores –salud, educación superior, farmacéutico, construcción y petrolero–; mientras que otros cuatro PEM pertenecían al sector financiero y bancario. La organización más pequeña contaba con ciento cincuenta asociados en su país; y la más grande, contaba aproximadamente con cuarenta mil colaboradores en su país. Los nueve PEM se implementaron en seis países latinoamericanos: uno en Perú, uno en Brasil, uno en Colombia, uno en Argentina, dos en Ecuador y tres en México. Los PEM eran, principalmente, de desarrollo gerencial: cuatro de habilidades directivas, tres de liderazgo, uno de gestión financiera y otro de manejo de juntas directivas. En consecuencia, no es posible transferir completamente los hallazgos de nuestro estudio a un único perfil de participantes, de país, de cultura, de sector de la industria o de tipo de PEM.

Por cada PEM, se aplicaron por lo menos seis entrevistas semiestructuradas, de las cuales se seleccionaron 56, para luego agruparlas en nueve casos de estudio. En cada caso de estudio, se trató de que la mitad de los informantes reflejaran el parecer de la escuela de negocios, mientras que la otra mitad reflejaba a la empresa. De esa manera se enriqueció la *conPEM*tualziación, elevamos el nivel de confianza y se incrementaron las fuentes de información (Yin, 2014). Con el fin de evitar la redundancia en la información, cuando investigamos más de un PEM en una escuela de negocios, no repetimos informantes. El perfil de los ejecutivos de la escuela de negocios era el siguiente: el director comercial de PEM, el director académico, el director de programa, o algún profesor relevante en el curso. Las características de los informantes de la empresa era este: gerente del

departamento de L&D, un directivo relacionado con el desarrollo del PEM –e.g., recursos humanos–, o algún participante del PEM (Ver apéndice 1).

### *Recopilación de datos*

Para efectos de este estudio exploratorio, recabamos nuestros datos utilizando exclusivamente entrevistas semi estructuradas, hasta totalizar nueve PEM: “Las entrevistas en profundidad son útiles cuando se desea obtener información detallada sobre las creencias y comportamientos de una persona, o si se desean explorar nuevos temas a fondo” (Boyce & Neale, 2006). Inicialmente teníamos diez PEM, pero conforme corrimos las entrevistas, nos dimos cuenta de que se trataba de un programa sectorial, no de un PEM, así que lo descartamos. Abordamos a los responsables de PEM por email y les invitamos a participar en la investigación; aunque en algunos casos tuvimos que enviar cartas que explicaran el estudio, o bien requerimos la aprobación de la dirección de la escuela de negocios para continuar con el protocolo del proyecto. Pese a que ofrecimos firmar acuerdos de confidencialidad para garantizar la protección de los datos, ninguna escuela de negocios nos la solicitó. Posteriormente, nos facilitaron los datos para contactar a las personas que necesitábamos abordar, y les contactamos por email, a través del departamento de PEM, o bien por nuestra cuenta.

Un mismo entrevistador abordó a todos los informantes, pudiendo así acumular la experiencia en el uso del instrumento, profundizar y conectar los datos conforme avanzaba en el estudio de cada PEM (ver el Apéndice 2 para el protocolo de la entrevista). Nos interesaba entender las dinámicas de colaboración entre la escuela de negocios y la empresa. Indagamos sobre el desempeño del PEM, así como las problemáticas que se presentaron, considerando que un estudio comparativo de casos debe ser suficientemente ambicioso en la selección de casos representativos o “especiales”; de no ser así, es improbable producir un estudio aPEMtable (Yin, 2009). Indagamos sobre los tres momentos de la evolución de los PEM: antes, durante y después. La duración de cada entrevista varió entre 20 y 89 minutos, con una extensión promedio de 47 minutos. La duración cambió según la disponibilidad del tiempo del informante y su fluidez para entregar información de valor. Totalizamos 56 entrevistas semi estructuradas vía Skype, las cuales sumaron un total de 42.25 horas de grabación. En todos los casos, los ejecutivos dieron su consentimiento para grabar el audio de las entrevistas, lo cual permitió un análisis más detallado de los datos. De hecho, gracias a que todas las entrevistas fueron grabadas digitalmente, fue posible transcribirlas profesionalmente.

Las entrevistas nos brindaron la oportunidad de “desarrollar una buena relación con los miembros de la empresa y aprender sobre áreas críticas que no se evalúan fácilmente a través de cuestionarios estandarizados” (Harrison, 2009). Para construir la matriz de temas a abordar, usamos literatura existente sobre PEM (Asplund, 2004; Doh & Stumpf, 2007; Lockhart, 2013). Por ejemplo, nos enfocamos en el nivel de satisfacción, la experiencia del PEM, y el sector de la industria. El protocolo de la entrevista lo pusimos a prueba con un proveedor de capacitación corporativa, quien contaba con experiencia en el diseño de PEM y procesos de consultoría *in-company*. Usamos de referencia esa entrevista piloto para afinar el modo de abordar a las compañías, la

formulación y organización de las preguntas. Por ejemplo, el departamento de RRHH de esa prueba piloto no quiso que entrevistáramos a sus ejecutivos, a la vez que el consultor se enfocó mucho en los beneficios de su asesoría, y no tanto en las dificultades del programa. Esto nos predispuso para que, a la hora de correr el estudio, indagáramos con mayor agudeza en las dificultades de los PEM, y así poder individualizar los patrones de fracaso. Durante el trabajo de campo no fue necesario acudir a datos secundarios complementarios; por ejemplo, en un caso obtuvimos información sobre el método del caso; en otro nos compartieron los cronogramas; y en varios casos nos facilitaron los contenidos de sus PEM. En consecuencia, prácticamente toda la información fue primaria.

### *Análisis de los datos*

Como cualquier investigación inductiva típica, seguimos las técnicas y procedimientos propios de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1999). El análisis de los datos comenzó con el estudio de las entrevistas, las cuales comparamos mediante una codificación de dos ciclos. Utilizamos Atlas.ti 8.3.0 para iOS, un programa especial para efectuar análisis cualitativo mixto. Durante el primer ciclo de codificación, un mismo investigador codificó las entrevistas por grupos de casos, según las variables que influyeron en el diseño e implementación del PEM, y examinó los patrones relativos al desarrollo del PEM. Este procedimiento nos permitió crear una lista de códigos relacionados con la gestión de los PEM y los factores que contribuyeron para su éxito y fracaso; por ejemplo, selección de casos, reputación de la escuela de negocios, satisfacción de expectativas, colaboración entre ejecutivos de ambas organizaciones, y la precisión en el diagnóstico del problema de la empresa.

Durante el primer ciclo de análisis, las transcripciones de las entrevistas las ingresamos en Atlas.ti como archivos de texto, y las analizamos sobre la base de los códigos que habíamos determinado previamente en la matriz de variablez y sobre palabras *in vivo*. Cuando terminábamos de codificar cada entrevista, comparamos la codificación con otras entrevistas y grupo de casos, para enriquecer el análisis previo. A lo largo de este primer ciclo, logramos afinar y reafirmar los códigos de cada entrevista; por ejemplo, generamos una categoría de códigos relacionados a las expectativas, que subdividimos en expectativas insatisfechas, satisfechas, dificultades y expectativas en general. Lo anterior nos permitió reducir una lista extensa de códigos a una lista de 31 códigos, pero más refinada y enfocada, la cual también incluía varios códigos emergentes.

De las 56 entrevistas analizadas, generamos reportes desde Atlas.ti con las principales citas relacionadas a esos códigos, y las agrupamos acorde con los nueve PEM. Desde ahí redactamos los nueve casos de estudio. Teníamos familias de documentos a los cuales aplicamos los filtros por códigos, lo que nos permitió mantener un cierto orden en la redacción de casos, y posteriormente facilitó su organización y estructura; por ejemplo, entorno de la empresa y justificación del PEM, diseño del PEM, perfil de los ejecutivos y los profesores, interacción dentro de las organizaciones, expectativas con respecto al PEM, experiencia en el PEM.

Los casos de estudio ya terminados los enviamos a los *sponsors* más relevantes de cada escuela de negocios, con el fin de que validaran la historia con lo que realmente sucedió el PEM. Esto también nos ayudó para validar y ampliar los datos y documentos extra; por ejemplo, omitir confusiones de información entre PEM afines, obtener el formulario de algunas encuestas de satisfacción del PEM, precisar las fechas y cantidad de participantes de algunos PEM, entre otros. “Desde un punto de vista metodológico, las correcciones realizadas a través de este proceso mejoran la precisión del estudio de caso, aumentando así la validez del estudio.” (Yin, 2014). Únicamente en un PEM se suplantaron las identidades reales por identidades ficticias, para lograr la confidencialidad que solicitó la empresa. Al final, los nueve casos de estudio totalizaron 393 páginas.

Durante el segundo ciclo de codificación, llevamos a cabo un análisis sistemático en el cual contrastamos y comparamos nuestros hallazgos, en un proceso de codificación axial: “La codificación axial es apropiada para estudios que emplean metodología de teoría fundamentada y estudios con una amplia variedad de formas de datos” (Saldana, 2016). Aumentamos y revisamos los códigos del primer ciclo; por ejemplo, en la categoría de expectativas antes mencionada, añadimos otros como horizonte de ejecución, reputación de la escuela, mala ejecución del diseño del PEM, entre otras. A lo largo de este segundo ciclo de análisis, un mismo investigador codificó los casos de estudio de forma independiente, generando códigos de mayor nivel de abstracción, a fin de lograr la codificación axial, permitiendo crear un total de 75 códigos; por ejemplo, en la categoría de expectativas se sumaron códigos tales como reformulación de esquemas mentales, extrapolación del desempeño positivo y extrapolación del desempeño negativo, entre otros.

Posteriormente, elaboramos grupos de redes para encontrar las relaciones entre los códigos, sus definiciones y sus categorías. Todo esto nos brindó la oportunidad de encontrar las reiteraciones de códigos y subsumirlos en otros más pertinentes. Por ejemplo, cuando teníamos un código *in vivo* similar a uno preexistente, subsumimos el código *in vivo* en el código que ya habíamos registrado dentro de la matriz de instrumentalización. De esta forma, pasamos de 75 a 64 códigos, lo que agilizó el análisis. Después, elaboramos tablas de frecuencia y gráficas, con el fin de conocer la fundamentación de los códigos a lo largo de los casos de estudio, y poder identificar las variables que representaban un patrón de recurrencia significativo; por ejemplo, en la categoría de expectativas, tuvieron mayor fundamentación la solución del problema y la buena ejecución del diseño del PEM. Estas numerosas iteraciones entre la literatura, los datos y los hallazgos provisionales nos permitieron identificar las dimensiones que hacen posible navegar hacia el éxito o el fracaso en el desarrollo de los PEM.

### HALLAZGOS

El análisis de nuestros datos sugiere se genera una “zona de comercio” entre empresas y escuelas de negocios al diseñar e implementar un PEM. La “zona de comercio” de “objetos fronterizos” se produce cuando ambas partes intercambian casos que pueden corresponder a la realidad que atraviesa la organización. En primer lugar, la escuela de negocios procura identificar el problema de la empresa y sus necesidades de formación. Luego, intenta hacer un *match* entre ambos contextos: buscar casos que apliquen a la realidad de la empresa, actual y

futura, de modo que los ejecutivos encuentren en el caso problemáticas que están atravesando en el momento de contratar el PEM, o situaciones que enfrentarían en un corto o mediano plazo; muy eventualmente en el largo plazo. En general, en los PEM estudiados, las escuelas de negocios respetaron el siguiente orden para hacer el *match*: primero, identifican el tema académico con que se desea enfrentar la necesidad de formación; segundo, identifican los profesores expertos en ese tema; tercero, consultan a los profesores cuáles casos podrían ser útiles para abordar ese tema; cuarto, validan la correspondencia entre los casos y las necesidades de la empresa.

Dos escuelas de negocios, con PEM exitosos, compartieron los casos a las empresas, para que estas decidieran cuáles eran los más pertinentes. En estos escenarios, las empresas se dedican a cuestionar por qué la escuela de negocios sugiere esos casos, y analiza uno por uno. De esa manera, excluyen los casos poco pertinentes en el diseño del PEM, facilitando así la escogencia de casos. Por ejemplo, en un momento determinado, una escuela de negocios propuso trece casos a la empresa, adjuntando un resumen de cada uno; y la empresa escogió únicamente tres casos, es decir, menos del 10%. Al principio, los casos se escogen por “descarte”; es decir, se excluye el material menos pertinente al contexto de la empresa. Así es como se genera inicialmente la “zona de comercio” en términos de instrumentos y “recursos” en un PEM, complementando de esta manera las “experiencias interactivas” entre los ejecutivos de ambas organizaciones.

La mayoría de los problemas de diseño de los PEM son debidos a una inapropiada escogencia de casos. En algunas ocasiones, esa falta de pertinencia se debe a que la escuela de negocios no sale de su “zona de confort”, y ofrece casos ya preparados por su claustro, cuando más bien lo que necesita es preparar casos totalmente nuevos, o acudir a profesores que dominen con maestría casos y temas más afines a la problemática de la empresa. En el gremio de capacitación corporativa se llama “enlatados” a las soluciones estándares o preexistentes que ofrece la escuela de negocios, para resolver necesidades únicas o particulares de la empresa. Este tipo de problemas de “instrumentación” en ocasiones está precedido por problemas de “interacción” entre ambas organizaciones, lo que degenera en un mal diagnóstico de las necesidades de capacitación. Para escoger casos, la escuela de negocios acude en primer lugar a su “base de datos interna” y, en segundo lugar, a “bases de datos externas”. Las fuentes externas donde las escuelas suelen obtener casos de negocios son Harvard Business School e IESE Business School.

Durante el *delivery* de algunos PEM se cambian casos sobre la marcha del programa, porque no ayudan a la generación de analogías con la realidad empresarial. De hecho, en la mayoría de PEM donde se da este tipo de cambios, el problema no es ue tanto el profesor, como del caso. Es decir, el problema no es tanto la narrativa de la sesión, como la activación de la analogía. La narrativa es la dinámica generada por el profesor durante la discusión plenaria del caso para facilitar el proceso analógico. No obstante, si la analogía entre el caso y la realidad empresarial es muy distante, resulta contraproducente para el aprendizaje auténtico de los ejecutivos. En tales situaciones, el caso, en lugar de acelerar el proceso analógico, lo ralentiza. Cambiar de caso no implica

cambiar de tema; pero cambiar de tema, sí implica cambiar de caso. Desafortunadamente, a veces la premura de tiempo impide cambiar los casos.

Las empresas que contratan un PEM con una escuela de negocios en particular, con frecuencia lo hacen por recomendaciones cercanas –e.g., un directivo de la empresa–, o porque la persona encargada de la contratación ha cursado programas en esa escuela de negocios. En el PEM #4 el cliente pide que lo incluyan un caso particular en el PEM que estaba diseñando, el cual había estudiado en el pasado, porque cree que se adapta bien a su realidad empresarial. No obstante, la escuela de negocios decide utilizar otro caso que se adapta mejor. Este PEM es exitoso, y tiene varios cambios de casos. Parece que los PEM con mayor cantidad de dificultades no son aquellos que experimentan cambios de casos, sino otros problemas, tales como la heterogeneidad en la composición de los grupos de ejecutivos (Campos & Rodríguez-Lluesma, 2020).

También identificamos la presencia de semejanzas entre las problemáticas de las diferentes áreas de los negocios. Por ejemplo, los casos de factor humano, marketing, finanzas y política de empresa, resultan pertinentes a varias empresas, indistintamente del sector al que pertenecían. En cambio, los casos de operaciones, tienen que ser del mismo sector empresarial. Por ejemplo, el PEM #6 es de una empresa del sector farmacéutico, y analizaron un caso de finanzas de otro sector, con resultados de aprendizaje favorables. Es decir, salvo en situaciones particulares, el sector industrial de un caso no necesariamente afecta el recorrido de la analogía. Puede ser más importante enfocarse en el abordaje de la problemática. Por ejemplo, en el PEM #4 antes de abordar la temática del cambio organizacional, analizaron el tipo de cambio cultural que atravesaban para hacer un buen *match* entre el caso y la realidad empresarial.

Impartir casos idénticos a la realidad empresarial también presenta problemas. La ausencia de diferencias puede ser contraproducente para el aprendizaje auténtico de los ejecutivos, porque impide hacer contrastes, que es uno de los elementos fundamentales para la generación de analogías. Además, surgen otras dificultades, tales como problemas de confidencialidad. Por ejemplo, en el pasado, la empresa del PEM #7, invirtió mucho dinero y tiempo en escribir varios casos *ad hoc*; pero luego se impidió su difusión, porque la dirección no quiso que se dieran a conocer ciertas estrategias corporativas.

Los casos más efectivos son aplicables a la realidad actual y futura de la empresa. Por ejemplo, en el PEM #3, para trabajar la estrategia digital de un banco, se analizan casos de transformación digital en el sector financiero. En el PEM #5, también del sector financiero, se analizan casos de Facebook y Google que –ninguna de ambas es una empresa del sector bancario–, pero son pertinentes para abordar temas de transformación digital. Ambos tipos de casos ofrecen actualidad a una realidad empresarial vigente y que se mantendrá en el futuro próximo. De hecho, en la educación de ejecutivos la perspectiva del tiempo cambia de una aplicación futura a una aplicación inmediata, para lo cual deben aprovecharse las experiencias pasadas y transferirlas a las experiencias de aprendizaje presente (Knowles, 1980). Un caso es una experiencia pasada que se transfiere, por analogía, a un aprendizaje auténtico presente.

## *Delivery del PEM*

La destreza y maestría del profesor es un factor clave de éxito en el delivery del PEM. Una persona “experta” requiere al menos un período de diez años de preparación intensa para adquirir maestría en un campo (Dane, 2007). Por consiguiente, la labor del profesor consiste en romper los paradigmas de los participantes, reestructurar su “andamiaje mental” hacia un *mindset* más analítico y estratégico. Incluso en los PEM exitosos, algunos profesores desconocen en detalle la realidad y problemática de la empresa: es más relevante el match que se hace en la fase de co-creación, para que el *delivery* fuera suficientemente significativo en el proceso de aprendizaje auténtico de los ejecutivos.

Para afianzar los conceptos, los profesores hacen referencias a discusiones de casos anteriores del mismo PEM. La analogía genera un cierto tipo de paralelismo con la realidad empresarial, pero la metáfora permite expandir ese paralelismo a partir de una comparación previa. Esto requiere estudio por parte del profesor y los participantes para que, en una sesión, sea posible llegar a las conclusiones y los objetivos académicos propuestos para el PEM. El caso es un vehículo para detonar una discusión: a veces requiere no solamente una, sino dos o hasta tres sesiones para desarrollar la temática. Recortar la extensión para adaptarse al cliente, tiene consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje auténtico.

Los casos están escogidos para el “momento” que atraviesa la empresa. Por ejemplo, en el PEM #7, dirigido a una institución del sector educativo en América del Norte, se usa un caso del mismo sector, pero ubicado en América del Sur. Por la poca cantidad de casos en el sector educativo, la similitud del sector agiliza la comprensión por parte de los participantes en el PEM. Otra manera de generar esa cercanía es la técnica del “*Case-in-point*”, que consiste en crear un caso “en tiempo real”, a partir de la experiencia de uno de los participantes presentes en el salón. De este modo se logra que el caso sea la situación de un ejecutivo de la empresa, y que los demás participantes se visualicen dentro de esa problemática particular. Esto es lo mismo que crear un mini-caso durante de la discusión plenaria: se genera una analogía inmediata, de rápido recorrido. Esta estrategia didáctica es utilizada con éxito por parte de uno de los profesores del PEM #1.

Encontrar diferencias entre la empresa y el caso es también parte del trayecto analógico. Aunque en los PEM estudiados, hay casos que no coinciden con el sector empresarial de la empresa, la problemática sí es parecida y eso facilita el aprendizaje auténtico. Esos contrastes se descubren cuando el ejecutivo se enfrenta con el caso, y también cuando lo discute con otros participantes. En varios de los PEM estudiados, contrastar pareceres en la discusión permite identificar anomalías entre la vida real y la situación del caso. En el aprendizaje por experiencia –también en el auténtico– se deben discriminar las experiencias valederas de aquellas que no lo son (Dewey, 1938). De hecho, la discusión es un tipo de “*feedback*”, sobre todo cuando proviene del profesor, porque mediante preguntas agudas, puede esclarecer las rutas por las cuales generar las analogías: reconocer el problema del caso como equivalente a la situación de la empresa.

La discusión de los casos es una ocasión para dar *feedback* dentro del PEM. El feedback se da por parte del profesor y de los participantes. El cierre de la sesión es un cierre conceptual, para dejar claros los principios de orden más elevado. Es pasar de lo particular a lo general, de lo específico a lo abstracto, de la realidad de la empresa a la realidad a la generación de criterios de acción. El cierre está alineado con los requerimientos del PEM, procurando coherencia entre el caso y la temática a abordar. Por ejemplo, en el PEM #4 el profesor hace un cambio en el cierre de un caso por solicitud de una persona de la empresa. Desafortunadamente, el cierre que se solicita no corresponde al tema del caso, y la percepción de los participantes hacia el profesor es negativa: piensan que lo hizo mal.

Muchos participantes perciben que hay un *background* teórico detrás de los casos, especialmente al hacer el cierre de cada sesión. El cierre de cada sesión es un tipo de “*debriefing*”; es decir, una intervención por parte del profesor para activar la reflexión, y hacer explícito el conocimiento tácito. De esta manera, hace emerger los aprendizajes por analogía, y también por metáfora, en ocasiones apoyado en argumentos teóricos importantes. Durante el *debriefing*, los ejecutivos reflexionan sobre la experiencia de aprendizaje, identifican modelos mentales que suponen comportamientos o procesos cognitivos, y construyen o mejoran los modelos mentales a ser utilizados en “experiencias futuras” (Kolb & Kolb, 2011). Además, el *debriefing* también posee un alto potencial emocional (Kaivanto, 2007).

Las analogías y las metáforas tienen implicaciones en la ejecución profesional. En el PEM #6 dos casos que se discuten durante el programa tienen efectos en las decisiones gerenciales de uno de los ejecutivos. El primero es un caso de ética, donde un colaborador de contabilidad, con amplia experiencia en su campo, toma dinero de la empresa, y a raíz de eso lo despiden. El gerente que cursaba este PEM se enfrentó a una situación relativamente similar: encontró un operador de su empresa, con 25 años de trayectoria, que mientras distribuye mercadería ve un accidente en el que vuelan varios aires acondicionados, y sube dos a la camioneta de la empresa, aduciendo que no tienen dueño. El gerente decide despedirlo, porque actúa cuestionablemente y porque descuida la mercadería que cargaba en el vehículo de la compañía, la cual era de mucho valor.

Considerando lo que había analizado en ese caso, toma varias decisiones similares posteriormente. Este mismo participante también analiza el caso de Zara, empresa que maneja un inventario óptimo. A diferencia de Zara, su empresa sí utiliza almacenes, pero el análisis del caso le permite entender que un estado ideal al cual llevar su unidad de negocios consiste en reducir los gastos de almacenaje y, en cambio, procurar enfocarse en almacenar únicamente la mercancía que implica venta directa.

## DISCUSIÓN

Este artículo explora el aprendizaje auténtico de los ejecutivos mediante el uso de analogías con el MC en los PEM. La literatura sobre “zona de comercio” nos ayuda a comprender las dinámicas de colaboración entre empresas y escuelas de negocios. La perspectiva del MC como “objeto fronterizo” integra los instrumentos de enseñanza a la interacción entre las organizaciones dentro de la co-creación de un PEM. El *approach* del



aprendizaje auténtico permite consolidar esta discusión académica, en la medida que reafirma la necesidad de vincular la enseñanza con la práctica profesional, particularmente en los PEM, donde los participantes cuentan con un importante “background” profesional. Esa historia personal y profesional habilita varias circunstancias en las cuales las analogías aceleran el proceso de aprendizaje en los ejecutivos. Resumimos sus aportes en tres caminos o vías.

Primero, visualizar el MC como un instrumento de aprendizaje auténtico. Los casos bien escogidos generan una analogía rápida con la vida real, convirtiéndose en una especie de *shortcut*, “atajo”, “pista” o “autovía” para conectar las realidades “paralelas”; por ejemplo, una problemática de la empresa con una situación del caso. Los ejecutivos que participan en un PEM cuentan con una trayectoria empresarial importante. Es precisamente ese *background* el que habilita las rápidas conexiones con la vida profesional hasta incluso optimizar su desempeño en las organizaciones. Las analogías permiten tender puentes entre dos dominios en apariencia difusos con el día a día del ejecutivo –e.g. un caso de negocios distinto al sector de la empresa. A su vez, los casos en sí mismos son subjetivamente capaces de conectar las realidades previas hasta incluso modificar las decisiones futuras.

Los casos mal escogidos en la etapa de diseño del PEM son un factor de fracaso: provocan tantas o más dificultades que el mal desempeño de los profesores. En los PEM de fracaso el recorrido de la analogía no es tan fluido, y las realidades que se presentan en las sesiones resultan distantes para los participantes, en parte porque el grupo es relativamente heterogéneo, pero también porque las diferencias subyacentes en los casos, lejos de ayudar a generar contrastes, son tan forzadas que no logran un aprendizaje auténtico. De hecho, en los PEM de fracaso no hay evidencia de que se logren romper las creencias de los ejecutivos, en cierto modo porque no se consigue establecer un diálogo con su experiencia profesional y la realidad del caso. En estas condiciones, la discusión de los ejecutivos entre sí es insípida puesto que las actividades grupales generan poco *feedback*, o ninguno.

Segundo, usar las analogías y las metáforas para acelerar el proceso de aprendizaje. Las analogías constituyen un recurso narrativo, y también didáctico, que facilita a los ejecutivos, provenientes de diferentes contextos profesionales, interpretar subjetivamente una misma realidad. Los participantes de un PEM hacen homologaciones y comparaciones, para establecer igualdades y diferencias, similitudes y contrastes.

En los PEM de éxito los participantes reflejan los aprendizajes de los casos en su actividad cotidiana. En los PEM de éxito hay un *match* muy coherente entre la realidad de la empresa y la historia de un caso, en ocasiones invisible para el cliente en una primera fase de diseño, pero evidente para los ejecutivos en el “delivery”. En algunos PEM exitosos las escuelas de negocios comparten los casos durante la etapa de diseño, para validar la consistencia con la problemática que desean resolver. En los PEM exitosos se demuestra que el éxito no radica tanto en la creación de casos nuevos, como en la búsqueda de casos ya existentes que atiendan el “momento” que atraviesa la organización.

Tercero, el *delivery* del MC dentro de los PEM debe ser pertinente y efectivo. En la enseñanza de ejecutivos los profesores son más directos y explícitos, en parte porque son programas más cortos –que un MBA, por ejemplo– y cuentan con menos oportunidades para abordar temas críticos (D. A. Garvin, 2007). El *delivery* de la sesión puede ser crítico para ahondar en los *insights* del caso: las lecturas subjetivas que cada participante efectúa de una misma situación de negocios, pueden eventualmente abstraer y habilitar generalizaciones; o bien distraer y reducir el aprendizaje auténtico a cuestiones particulares e irrelevantes.

Los conflictos de intereses con agentes externos –e.g. consultores– pueden afectar el *delivery* de la sesión. Los intereses son un tipo de factores intangibles que provienen de los valores personales y de las emociones, los cuales intervienen en el diseño de un PEM e involucran las motivaciones psicológicas que afectan a las partes; por ejemplo, la necesidad de ganar, de verse bien, de defender un principio, o para proteger la reputación propia (Barry et al., 2015). Es decir, los conflictos de intereses generan ruido en la “zona de comercio”, en la medida que intervienen personas que, a pesar de manejar un mismo lenguaje común, generan conflictos entre los actores.

Esos conflictos en el diseño también pueden afectar negativamente el *delivery* de la sesión; por ejemplo, en el cierre. El cierre de la sesión es el “instante” crítico en el cual el profesor conecta la realidad cotidiana con la “ficción” del caso. Es ahí donde surte efecto el elemento sorpresa –factor “*wow*”– de los participantes, no tanto por la sabiduría propia del profesor, sino por su pericia para hacer emerger el conocimiento tácito de los ejecutivos y del caso, hasta hacerlo explícito. La influencia negativa de actores externos en el diseño hace que se vicie la interacción empresa-escuela de negocios y, en consecuencia, se perturbe el *delivery* del profesor.

En algunos PEM estudiados, los casos se complementan con otras metodologías y estrategias didácticas; por ejemplo, conferencias, *workshops*, *coaching*, *project based learning*, entre otros. Aunque existen numerosas estrategias para la enseñanza de ejecutivos, el hecho de que una escuela de negocios tenga un claustro para impartir sesiones de calidad con el MC se percibe, tanto por empresas como por escuelas de negocios, como una fortaleza sobre otros proveedores en capacitación.

En resumen, a pesar de que el MC ha sido ampliamente estudiado, existe poca literatura que permita entender sus factores de éxito y fracaso en los PEM. La literatura existente del MC no refleja de manera tan explícita los aspectos que hemos querido desvelar mediante este estudio comparativo de varios PEM en Latinoamérica. No queremos restar mérito a los precursores del MC, que datan desde finales del XIX (Weaver, 1991), sino extender sus aportes al campo de la educación mediante el aprendizaje auténtico de los ejecutivos. Hoy más que nunca aparecen críticas al MC, o al menos la innovación educativa desplaza su uso hacia otros métodos de aprendizaje; por tanto, reforzar el papel del MC en los PEM mediante el conPEMto de aprendizaje auténtico recupera su vigencia y utilidad. Insistir en la actualidad del MC puede renovar incluso el esfuerzo de los profesores por perfeccionar sus destrezas didácticas, y el de los participantes por descubrir la didáctica existente detrás de un caso.

## IMPLICACIONES PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL

En general, los participantes de varios PEM expresan un cierto nivel de insatisfacción por tener que estudiar casos muy extensos –desde treinta hasta sesenta páginas. Las quejas se apuntan a que estudiaron muchos casos extensos y complejos, pero en la sesión plenaria tan solo se abordan ciertos temas. Aunque algunos autores consideran que un caso debe extenderse entre veinte y treinta páginas, incluyendo anexos, otros creen que puede extenderse hasta sesenta páginas (Ellet, 2007; D. Garvin, 2003). Los profesores de ejecutivos y quienes escriben casos, deben considerar el rol de las analogías y las metáforas para enfocarse en los hechos que permitan provocar un cierto paralelismo con la realidad empresarial, a través de similitudes y diferencias; y evitar excesiva información irrelevante para el aprendizaje auténtico. Bajo esta perspectiva, un “mini-caso” bien elaborado, también podría ser de gran efectividad en la educación de ejecutivos.

## LIMITACIONES

Parte de las limitaciones de este estudio consisten en que la escuelas de negocios participantes forman parte de una red de instituciones hermanas, las cuales se encuentran en Latinoamérica y usan, como método preponderante de enseñanza, el MC. Además, en esta investigación no se abordaron casos dramáticos, por varios motivos: porque las empresas con las cuales no se concretaron ventas de PEM eran imposibles de contactar, o porque los casos realmente complicados hicieron que la reputación de la escuela de negocios quedara tan deteriorada que no fue oportuno contactarles. Un desafío futuro podría ser identificar ese tipo de PEM para analizar los motivos por los cuales un PEM fue un rotundo fracaso.

## CONCLUSIONES

El MC ha sido el método imperante de la enseñanza de los negocios en los últimos cien años. No obstante, su difusión ha sido bien acogida en ciertas escuelas de negocios como un proceso de aprendizaje auténtico, pero en otras ha sido visto simplemente como un vehículo de aprendizaje. Por tanto, se requiere que tanto ejecutivos como profesores de las organizaciones enfocadas en el capacitación corporativa no vean el caso como un objeto inerte, un documento sin vida, sino como un medio para dinamizar el conocimiento dentro y fuera de las sesiones. Este estudio en nueve PEM de seis países de Latinoamérica, sostiene que la efectividad del MC no depende solo de las interacciones de los ejecutivos en los PEM, sino de la escogencia de los casos y aquellas dinámicas de aprendizaje que promueven el uso de analogías y metáforas.

Nuestros resultados se resumen en tres factores que consideramos críticos para el éxito o fracaso de un PEM: el MC como instrumento de aprendizaje, el recurso al uso de analogías y metáforas, y su acción particular en el momento de hacer la entrega de ese conocimiento.

## APÉNDICE 1: PEM estudiados

### *Perfil de las empresas participantes.*

<b>PEM</b>	<b>Sector de la empresa</b>	<b>Cantidad de colaboradores</b>	<b>País donde se impartió</b>	<b>Perfil de participantes</b>	<b>Tipo de programa</b>
PEM #1	Petrolero	1.100+	Argentina	Mandos medios	Liderazgo gerencial
PEM #2	Financiero	1.300+	Ecuador	Gerentes	Habilidades directivas

PEM #3	Financiero	1.500+	Ecuador	Gerentes	Gerencia financiera
PEM #4	Construcción	1.500+	Colombia	Gerentes	Habilidades gerenciales
PEM #5	Financiero	40.000+	México	Gerentes	Liderazgo gerencial
PEM #6	Farmacéutico	5.300+	México	Gerentes	Liderazgo gerencial
PEM #7	Educación superior	150+	México	Consejos directivos	Juntas directivas
PEM #8	Financiero	47.000+	Brasil	Gerentes	Habilidades gerenciales
PEM #9	Salud	700+	Perú	Mandos medios	Habilidades gerenciales

*Composición de las entrevistas en los casos de estudio.*

<b>Casos de éxito (5)</b>	<b>Entrevistas a la empresa</b>	<b>Entrevistas a la escuela</b>	<b>Casos con dificultades (4)</b>	<b>Entrevistas a la empresa</b>	<b>Entrevistas a la escuela</b>
PEM #2	3	3	PEM #1	1	5
PEM #3	3	3	PEM #4	3	3
PEM #5	3	3	PEM #7	4	4
PEM #6	3	3	PEM #9	3	3
PEM #8	1	5			

APÉNDICE 2: Entrevista semi estructurada

*Cuestionario integrado para empresas y escuelas de negocios.*

<b>Grupo del tema</b>	<b>Preguntas de ejemplo</b>
<i>Perfil del informante</i>	<p>¿Cuál es su preparación académica?</p> <p>¿Cuántos años tiene trabajando en esta organización?</p> <p>¿Hace cuánto tiempo trabaja en el sector? <i>Para empresas:</i> comercial, industrial) de esta organización. <i>Para escuelas de negocios:</i> educación ejecutiva.</p> <p>¿Qué responsabilidades le competen?, ¿Cuáles de esas tareas se refieren a capacitación y desarrollo de PEM?</p>
<i>Contexto económico y político del sector</i>	<p>¿Puede hablarme los factores del entorno –por ejemplo, económicos y políticos– que tengan algún efecto relevante en el sector donde se desempeña esta organización?</p> <p>¿Cómo cree usted que influyen esos factores a las necesidades de capacitación de su organización?</p>
<i>Percepciones generales</i>	<p>Tomando en consideración los factores externos antes comentados, así como los internos que caracterizan a su compañía, ¿cuál es el aporte de los PEM, en general?</p> <p>En general, ¿Cómo se plasman esos beneficios dentro de la organización: cómo lo miden a lo largo del tiempo?</p> <p>¿Qué factores son necesarios a tomar en cuenta a la hora de diseñar un programa para la compañía? <i>Profundizar en materiales, logística, claustro, complejidades, factores internos o externos, acompañamiento.</i></p>

¿Cuáles variables permiten que exista una adecuación del PEM con las necesidades de la empresa? *Profundizar en contenidos, métodos de enseñanza, facilitadores, tecnología, obstáculos que puedan darse.*

*Expectativas del PEM* Cuando piensan en un PEM en particular para esta empresa, ¿Qué buscan fortalecer en su personal? *Profundizar en conocimientos, habilidades, áreas de la organización, competitividad.*

*Experiencia del PEM* En relación al programa \_\_\_\_\_ desarrollado con el \_\_\_\_\_ Business School, cuénteme sobre las expectativas que tenían la empresa y el participante, y cuánto ayudó este programa a apalancar esas expectativas. En concreto.

- **Antes del programa.** ¿Cuáles fueron los objetivos del programa y los alcances que se esperaban, tanto para la organización como en el participante? *Profundizar en diseño, negociación, comunicación, servicio, problemas que pudieron presentarse.*
- **Durante el programa.** ¿Cómo fue el proceso durante el cual se desarrolló el programa en todos sus aspectos? *Profundizar en profesores, facilidades, competencias, metodología, algunas dificultades que se hayan dado.*
- **Después del programa.** ¿Qué le pareció el programa, qué tan satisfecho está y cómo mide esas variables de satisfacción, tanto en la organización como para los participantes? *Profundizar en métricas: promoción, retorno sobre inversión, reconocimiento.*

Tomando en consideración todo lo que sucede antes, durante y después de un PEM ¿Cuáles diría usted que son los tres o cuatro factores claves para el éxito de un PEM, que le harían volver a optar por un programa así para su organización?

¿Qué aspectos de las distintas escuelas de negocios o proveedores toma usted en cuenta para desarrollar un PEM?

*Conclusión, cierre* ¿Qué haría realmente feliz una relación de colaboración entre la empresa y la escuela de negocios?

### APÉNDICE 3: Información adicional para la fundamentación de variables

#### El MC como instrumento para el aprendizaje

<b>Escogencia de los casos</b>	<i>“La escogencia de casos y materiales siempre es de la mano de la parte académica. No hago las cosas sueltas. Cualquier cosa siempre me remito al director del área, o de las áreas que son las personas, que son las autorizadas para poder decir: “esto es lo que sí podemos dar” (2:46).</i>
<b>Otros métodos</b>	<i>“Nosotros usamos también otras metodologías como pueden ser, por ejemplo, simulaciones o “role plays”. Tenemos dentro de nuestra área académica una actividad que se llama “outdoors”. Otra cosa que se usa es el “Case in point” (1:70).</i>

<b>Reformular esquemas</b>	<i>“Que también trabajen en equipo dentro de la metodología del caso, que intercambien criterios y experiencias, y que se den un espacio para salirse de la rutina y, obviamente, repensar lo que están haciendo, entender qué pueden hacer mejor y plantearse otros desafíos”(3:11).</i>
<b>Paralelismo de los casos</b>	<i>“Muchas personas me dijeron, que a pesar de hablar acerca de una empresa que no es de la rama financiera, ellas lograron ver las mismas problemáticas del banco, sólo que con otro nombre. Entonces, la escogencia de los casos está ligada al logro de conseguir hacer el paralelo entre ellos” (8:36).</i>
<b>El uso de las analogías y las metáforas en el MC</b>	
<b>Atajos con analogías</b>	<i>“Un buen programa customizado permite una analogía muy rápida. Con este perfil no era fácil tener un programa de muchos días, entonces tenían que tener un “take-away” muy claro, irse con el propósito de la sesión definido. En ese sentido, lo que se hizo fue buscar “atajos”, caminos que fueran más cortos para llegar hasta el objetivo final”(6:51).</i>
<b>Diferencias en los casos</b>	<i>“El método del caso es para poner el marco teórico y para poder aislar me del problema de la compañía; o sea, vos le ponés un caso de una empresa que no tiene nada que ver con el sector” (1:62).</i>
<b>Contextos distintos</b>	<i>“Eventualmente tú puedes analizar un caso, de Apple, por decir algo, pero posiblemente, por los factores del entorno de esa compañía, tal vez no pueda ser tan aplicable a nuestra realidad, porque es otra compañía en otro entorno”(3:34).</i>
<b>Velocidad</b>	<i>“Un buen programa customizado permite una analogía muy rápida” (8:55).</i>
<b>Delivery del PEM</b>	
<b>Buena ejecución del diseño</b>	<i>“Todo estuvo súper bien. Los casos muy adaptados, los profesores excelentes, la logística muy buena, la verdad que muy bien: el lugar, las aulas, que son un tipo auditorio, creo que ayudan muchísimo a esto” (2:74).</i>
<b>Programas “enlatados”</b>	<i>“Importantísimo en un in-company es que sea ajustado a la necesidad del cliente, y que sea como un traje a la medida; es decir, que no sea un “copy-paste” de lo que damos en las maestrías, o lo que damos en un seminario” (2:30).</i>
<b>Cierre de la sesión</b>	<i>“es muy importante cómo el maestro, el profesor llevaba la sesión a conclusiones muy prácticas. Y en algunos casos no se logró eso; como que quedó muy en el aire”(7:20).</i>
<b>Narrativa</b>	<i>“¡Mira, profesor, los casos que estamos discutiendo son casi la misma situación que vivimos en nuestra empresa!”(8:29).</i>

## REFERENCIAS

- Ambrose, S. A. (Ed.). (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching* (1st. ed.). Jossey-Bass.
- Anderson, E., Schiano, W. T., & Schiano, B. (2014). *Teaching with cases: A practical guide*. Harvard Business Press.

- Argyris, C. (1980). Some Limitations of the Case Method: Experiences in a Management Development Program. *Academy of Management Review*, 5(2), 291–298.
- Asplund, R. (2004). The provision and effects of company training: A brief review of literature. *ETLA Discussion Papers, The Research Institute of the Finnish Economy (ETLA)*, 907.
- Barnett, K., & Mattox, J. R. (2010). Measuring success and ROI in corporate training. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 14(2), 28–44.
- Barry, B., Lewicki, R. J., & Saunders, D. (2015). *Essentials of negotiation* (5th ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67–86.
- Berger, M. A. (1983). In Defense of the Case Method: A Reply to Argyris. *The Academy of Management Review*.
- Black, M. (1993). More about metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Boyce, C., & Neale, P. (2006). Conducting In-Depth Interviews: A Guide for designing and conducting in-depth interviews for Evaluation Input. In *Pathfinder International Tool Series: Monitoring and Evaluation – 2* (p. 16).
- Campos, R., & Rodriguez-Lluesma, C. (2020). *Co-Creation Dynamics: Success and Failure Factors in Customized Executive Programs in Latin America*.
- Christensen, C. M., & Carlile, P. R. (2009). Course Research: Using the Case Method to Build and Teach Management Theory. *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 240–251.
- Collins, H., Evans, R., & Gorman, M. (2007). Trading zones and interactional expertise. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 38, 657–666.
- Cornelissen, J. P. (2005). Beyond compare: Metaphor in organization theory. *Academy of Management Review*.
- Dane, E. (2007). Exploring intuition and its role in managerial decision making. *Academy of Management Review*, 32(1), 33.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 523–545.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education: the 60th anniversary edition*. Kappa Delta Pi, 1998.
- Doh, J. P., & Stumpf, S. A. (2007). Interview and Commentary: Executive Education: A View from the Top. *Academy of Management Learning & Education*, 6(3).
- Donham, W. (1922). Business Teaching by the Case System. *The Carnegie Foundation for Advancement of Teaching, Training for the Public Profession of Law*.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*,

14(4), 532–550.

- Ellet, W. (2007). *The case study handbook: how to read, discuss, and write persuasively about cases*. Harvard Business School Press.
- Galison, P. (1997). Image and Logic: A Material Culture of Microphysics. In *The University of Chicago Press*.
- Garvin, D. A. (2007). Teaching executives and teaching MBAs: Reflections on the case method. *Academy of Management Learning and Education*, 6(3), 364–374.
- Gentner, D. (1989). The mechanisms of analogical learning. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and Analogical Reasoning* (pp. 242–266). Cambridge University Press.
- Gick, M. L., & Holyoak, K. J. (1980). Analogical problem solving. *Cognitive Psychology*.
- Gill, T. G. (2012). *Informing with the Case Method: a guide to case method research, writing, & facilitation*. Informing Science Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). The Discovery of Grounded Strategies for Qualitative Research. In *Aldine*.
- Gust, H., Krumnack, U., Kühnberger, K., & Schwering, A. (2008). Analogical Reasoning: A Core of Cognition. *KI - Künstliche Intelligenz*, 22(1), 8–12.
- Harrison, M. I. (2009). Organizational Diagnosis. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2nd ed., pp. 318–343). SAGE Publications Inc.
- Haskins, M. E., Centini, L., & Shaffer, G. R. (2017). Ideas for growing executive education revenue: codification and catalyst. *Journal of Management Development*.
- Herrington, A., & Herrington, J. (2006). What is an authentic learning environment? In A. Herrington & J. Herrington (Eds.), *Authentic Learning Environments in Higher Education* (pp. 1–13). Information Science Publishing.
- Ickis, J. C., Woodside, A. G., & Ogliastri, E. (2014). Executive learning through case discussion. *Management Decision*.
- Indurkha, B. (1992). *Metaphor and Cognition: An Interactionist Approach*. Kluwer Academic Publishers.
- Kaivanto, K. (2007). Mastering Executive Education: How to Combine Content with Context and Emotion: The IMD Guide. *Academy of Management Learning & Education*, 6(3), 423–425.
- Ketokivi, M., Mantere, S., & Cornelissen, J. (2017). Reasoning by analogy and the progress of theory. *Academy of Management Review*, 42(4), 637–658.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education; Andragogy versus Pedagogy: revised and updated*. Cambridge.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2011). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications*. Hay Resources Direct.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in



- teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63–79.
- Lockhart, J. C. (2013). Executive Education: Can it Be Too Good? *Journal of Executive Education*, 12(1).
- Lombardi, B. M. M. (2007). Authentic Learning for the 21st Century: An Overview. *Educause Learning Initiative*, 1(May), 1–12.
- Merriam, S. B. (1998). *Case study research in education: A qualitative approach* (2nd ed.). Jossey-Bass Publishers.
- Mesny, A. (2013). Taking stock of the century-long utilization of the case method in management education. *Canadian Journal of Administrative Sciences*.
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom. In *The JosseyBass higher and adult education series*. Jossey Bass Higher and Adult Education Series.
- Miller, J., Christensen, C. R., & Hansen, A. J. (1989). Teaching and the Case Method. *Teaching Sociology*.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, Metaphors, and Puzzle Solving in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*.
- Nonaka, I. (2007). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review VO - 85*, 7–8, 162.
- Ortony, A. (1993). Metaphor, language, and thought. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday & Company.
- Renzulli, J. S., Gentry, M., & Reis, S. M. (2004). A time and a place for authentic learning. *Educational Leadership*, 62(1), 73–77.
- Rule, A. (2006). *The components of authentic learning*. 3(1), 1–10.
- Sahlins, M. (1993). Goodby to Tristes Tropes: Ethnography in the Context of Modern World History. *The Journal of Modern History*.
- Sahlins, M. (1995). *How “natives” think: about Captain Cook, for example*. University of Chicago Press.
- Saldana, J. (2016). The Coding Manual for Qualitative Researchers. In *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Stein, S. J., Isaacs, G., & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29(2), 239–258.
- Szkudlarek, B., Mcnett, J., Romani, L., & Lane, H. (2013). The past, present, and future of cross-cultural management education: The educators' perspective. In *Academy of Management Learning and Education*.
- Weaver, R. L. (1991). *Langdell's Legacy: Living with the Case Method*. Villanova University School of Law Digital Repository.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.