

LA ENSEÑANZA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS

Emilio P. Díez de Castro, Antonio Leal Millán

Francisca de A. Martín Jiménez
Universidad de Sevilla

1. UNIVERSIDAD Y REQUERIMIENTOS DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA.

En los últimos años la Universidad se ha encontrado metida en una auténtica polvareda que ha impedido ver bien lo que estaba sucediendo, qué cambios reales se producían y hacia donde nos llevaban. Cuando el polvo se fue asentando, descubrimos que el escenario de la Universidad había cambiado. Evidentemente, eran los mismos actores, idénticos decorados, sillas y mesas, pero todo se encontraba en sitios distintos. Los sillones eran ocupados por otras personas, el poder se había distribuido y las normas se habían alterado pero la Universidad, en lo que tiene de actividad social, como centro de enseñanza e investigación, permanecía básicamente igual.

Para muchos ha sido algo decepcionante porque esperaban una auténtica revolución y ésta no se ha producido más que en su aspecto facial. Para otros ha sido una molestia inútil ya que les han obligado a cambiar de posición, de actitud e incluso de hábitos, para normalmente seguir ocupando su posición tradicional. Muchos han participado de la idea de cambiarlo todo para que nada cambie.

Es precisamente ahora, cuando los embates del cambio han amainado, el momento en el que ya la Universidad comienza a hacer su propia revolución en profundidad, se plantea sus desafíos de futuro. El fondo del problema radica en la necesidad de reestructurar los estudios y los sistemas de enseñanza, portadores de un excesivo arcaísmo e inadaptados para la concepción moderna de una sociedad que va aumentando su dinamismo. Por ello, pensamos que éste es un momento clave para utilizar, como punto de partida de los enfoques y propuestas futuras de la enseñanza, el análisis crítico de la situación actual de la docencia, de las características de los docentes y de las circunstancias de los discentes.

Como es evidente, la problemática de la enseñanza, aún teniendo características comunes para muchas áreas de conocimiento, no puede ser analizada en profundidad sin centrarse en un área concreta. Nuestros comentarios van a ir dirigidos a un conjunto de materias encuadradas en el área de conocimiento de Organización de Empresas. Dichas materias se han incorporado a los programas de asignaturas con nombres diversos y, en ocasiones, carecen incluso de un reflejo real en los planes de estudio. Para poder entender a qué conjunto de materias nos referimos, establecemos a continuación un inventario de las mismas con títulos que incluyen tópicos de mayor o menor entidad, los cuales en muchos casos se encuentran solapados. Estos títulos son:

- Dirección estratégica.
- Dirección de empresas.
- Política de la empresa.
- Planificación.
- Estrategia competitiva.
- Análisis de sectores industriales. Economía Industrial.
 - Organización y Administración.
 - Factor humano.
 - Comportamiento organizativo.
 - Política de personal.
 - Cultura de las organizaciones.
 - El poder en las organizaciones.
 - Capacidad y estilos de dirección.
 - Administración comparada.

Para enfocar el tema de la enseñanza y su calidad, se acostumbran a considerar dos alternativas. La primera comienza por establecer el método docente, determinar los recursos, establecer las restricciones y, en función de los medios o los instrumentos disponibles, definir los objetivos y concretarlos en un programa. La segunda alternativa comienza por determinar cuáles son los objetivos de enseñanza y cuál es la materia a explicar, independientemente de las técnicas de enseñanza que se pudieran emplear, o las características de los estudiantes, o los recursos personales o materiales de que se disponga. En una segunda fase se determina qué es lo que realmente podría explicarse del programa anteriormente explicitado y cómo puede ser enseñado.

La primera de las alternativas señaladas es realista o posibilista, mientras que la segunda es más idealista. Nuestra opinión es que nunca se

La primera de las alternativas señaladas es realista o posibilista, mientras que la segunda es más idealista. Nuestra opinión es que nunca se conseguirá mejorar la enseñanza si nos limitamos exclusivamente a considerar los recursos de que disponemos y sin sacar a la luz de una forma ostensible las deficiencias, por lo que nuestro trabajo se encuentra próximo a la segunda de las alternativas apuntadas.

Hay que decir que el desarrollo de la enseñanza sobre Administración de Empresas se ha enfrentado con problemas graves que han estado frenando su mejora durante años. Sin embargo, somos conscientes de que se han producido sustanciales avances en aspectos claves tales como:

- 1) La identificación de los objetivos y contenido de los cursos.
- 2) Lo apropiado de las técnicas de enseñanza.
- 3) La identificación de otras contingencias que influyen en la naturaleza de los cursos de Administración, en especial, las características de los estudiantes, las necesidades de profesorado y los recursos materiales.

2. OBJETIVOS DE ENSEÑANZA.

La posición que ocupan los estudios de Administración en las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y en las Escuelas, se corresponde a la de disciplinas que actúan como corona de la mayoría de los currículos, lo que lleva a que puedan llegar a tener un impacto sustancial sobre los estudiantes. Esta materia les permite aunar conocimientos que en muchos casos consideraban dispersos o sin conexión y llegar a situarlos en un contexto. Pero además, los estudiantes de Administración de Empresas aprenden, o deberían aprender, a actuar como pensadores independientes y competentes en la resolución de problemas. Aunque algunos han discutido esta posición, muchos programas de esta disciplina se han orientado casi exclusivamente hacia el objeto de infundir información, la adquisición de un cuerpo de conocimientos, y no han puesto suficiente énfasis en el desarrollo de las habilidades para la resolución de problemas, habilidades que son necesarias para hacer uso de esa información. Lo cierto es que el éxito de los cursos sobre estas materias se encuentra precisamente en conseguir desarrollar aptitudes en la resolución de problemas.

Encarados con la responsabilidad de desarrollar nuevas habilidades, los profesores han reaccionado de una variedad de maneras. Algunos, en efecto, han ignorado la necesidad de desarrollar la resolución de problemas y en su lugar han impuesto la misma clase de estructura que en otras materias, convirtiendo así los cursos, fundamentalmente en informacionales, es decir, limitándolos únicamente a proveer al alumno de un cuerpo de conocimientos.

Esta forma de proceder podemos denominarla "estilo instructor". Dicho estilo se presenta en dos variantes, la primera denominada "estilo

Esta forma de proceder podemos denominarla "estilo instructor". Dicho estilo se presenta en dos variantes, la primera denominada "estilo instructor confiado" y la segunda que podemos identificar con el nombre de "estilo instructor estructurado".

En la variante primera, instructor confiado, se asume implícita o explícitamente que, a pesar de las carencias en el entrenamiento de la resolución de problemas, los estudiantes poseen innatamente habilidades adecuadas para la resolución de problemas y, dada información relevante, pueden hacer las aplicaciones apropiadas a los problemas del mundo real. Bajo esta hipótesis, los instructores algunas veces se concentran en: 1) Describir teorías y modelos para que los estudiantes los memoricen y usen en los exámenes; 2) Comprobar la retención de información del estudiante mediante exámenes convencionales de ensayo en los que el alumno escribe sobre un tema, o se enfrenta a pruebas de múltiples elecciones con preguntas de múltiples respuestas a elegir por el alumno.

En la segunda variante, "instructor estructurado", los profesores hacen preguntas altamente orientadas hacia casos, cuestiones que presumen o imponen una estructura y de esta manera eliminan la necesidad de los estudiantes de enfrentarse con la estructuración de los problemas. Esta aproximación es criticada porque la forma de resolución de problemas utilizada por estos profesores, que se llama inapropiadamente 'análisis', no desarrolla adecuadamente un surtido completo de habilidades para la resolución de problemas, ya que el estudiante, finalmente, se encuentra ante problemas estructurados que ha de resolver. Trabajando con estos problemas los estudiantes no se enfrentan con la dificultad de imponer orden en una situación no estructurada. Más aún, esta tarea está ya realizada para ellos por el profesor y deja a los estudiantes sin la oportunidad de aprender esa parte del enfoque de resolución de problemas que, a nuestro entender, es fundamental.

En el otro extremo del estilo "instructor" se encuentra el estilo "abierto" el cual es una aproximación a los problemas no estructurados que proporciona muy poca ayuda o dirección a los estudiantes por parte del profesor. Con esta aproximación, a los estudiantes se les suministra una guía mínima, poniendo en orden los datos para que no se pierdan o exponiendo el problema de un modo sistemático. En los dos extremos del continuo parece que demasiada estructura es como enseñar a nadar en medio metro de agua, y una total falta de dirección es como remar en medio de un lago y arrojar al estudiante por la borda. Sin embargo, algunos supervivientes de la última aproximación se convierten en excelentes nadadores (Lang y Dittrich, 1982).

Las dos vías de enseñanza, por extremas, no podrían mantenerse como únicas alternativas, de un modo permanente, a lo largo del tiempo. Para corregir parte de las deficiencias apuntadas se ha desarrollado la llamada aproximación de "desarrollo" cuyo diseño de enseñanza consiste en un marco que sistemáticamente progresa de los más altos a los más bajos grados de estructura. Los estudiantes pueden ser conducidos hacia habilidades crecientemente sofisticadas en la

resolución de problemas, así como hechos incrementalmente complejos sobre la administración de empresas.

Teniendo en cuenta lo anterior, aparecen cinco objetivos principales, en una estructura comprensiva para las materias de Administración de Empresas.

Un primer objetivo principal deriva del estudio de los conocimientos acumulados y de la información que es necesaria para el desarrollo de la preparación y capacidades del estudiante. Información y conocimiento de herramientas, técnicas y tácticas y experiencia acumulada en la toma de decisiones y en la comprensión del funcionamiento de las organizaciones, son ingredientes importantes. La información disponible para la enseñanza en este área deriva de un cúmulo extensivo de literatura procedente de un rico cuerpo de investigación cualitativa y cuantitativa.

Un segundo objetivo, ligado íntimamente al anterior, consistiría en estimular en los estudiantes una posición crítica sobre los conocimientos disponibles, facilitando la comprensión de las fuerzas y limitaciones de los conceptos y teorías existentes.

Un tercer objetivo se enfoca sobre las habilidades analíticas y de toma de decisiones. Este objetivo viene siendo considerado y perseguido desde el comienzo de los cursos de Administración de empresas a principios de siglo. En un primer momento, dicho objetivo se planteó como un intento para desarrollar habilidades que permitieran la integración de las áreas funcionales de los negocios de tal modo que se estructuraran y coordinaran bajo la consideración de la dirección general de la empresa como un todo (Hofer y Schendel, 1978). Este ha sido un objetivo primario de muchos profesores de Administración de empresas desde que la necesidad de integración fue identificada con claridad. La segunda parte de este conjunto de objetivos de mejora de las habilidades, ha sido desarrollada cuando en los años recientes los cursos se han expandido poniendo el énfasis en un entendimiento de las habilidades de toma de decisiones mirando hacia los procesos de la alta dirección y de la organización en su conjunto, más que hacia las áreas funcionales.

Un cuarto objetivo principal es el desarrollo de aptitudes de comportamiento para la resolución de problemas. Este objetivo es el resultado del reconocimiento de que la competencia en la resolución de problemas no es algo que tenga una procedencia innata sino que debe ser desarrollada por medio de un flujo gradual de información acoplado con el desarrollo y el ejercicio de habilidades progresivamente más complejas.

Por último, un quinto objetivo consistiría en inculcar a los estudiantes actitudes y valores que permitan desarrollar unas condiciones de comportamiento ético en el mundo de los negocios. Este objetivo, olvidado o relegado durante mucho tiempo ha ido progresivamente ganando en importancia en las dos últimas décadas, considerándose en estos momentos como un pilar básico para profesionales y administradores de empresa.

La convergencia de todas estas expectativas crea una pesada responsabilidad para el profesor que tiene el deber de estructurar cuidadosamente los cursos, haciendo justicia a estos cinco aspectos. El reto es ordenar la manera en que los objetivos se materialicen dentro del plan de la disciplina.

Normalmente, parece que el modo correcto de proceder es seguir una progresión del aprendizaje desde la adquisición de elementos de conocimiento (hechos, información) hasta la comprensión, aplicación, análisis, síntesis de todas las habilidades para la evaluación y el uso de juicios. Se trata de desplazarse desde los niveles más bajos en los elementos educativos, a las habilidades más complejas y más altos niveles de análisis abstracto y de toma de decisiones bajo incertidumbre. La gran tarea es engarzar las habilidades con los conceptos que proceden de la información derivada de la experiencia y la investigación. De ahí, que se debe partir de situaciones simples y sencillas, que permitan adquirir facilidad en el empleo de los conceptos básicos, continuando con el tratamiento de problemas cada vez más complejos y en donde, el nivel de conocimiento especializado sea cada vez más un requerimiento. Debe progresar desde el tratamiento de informaciones concretas, al desarrollo de habilidades para la búsqueda y utilización de informaciones parciales, incompletas, heterogéneas y la identificación de señales débiles.

3. TECNICAS PEDAGOGICAS.

En su crítica sobre pedagogía, Snow (1976) observó que los especialistas en educación pusieron de relieve que los objetivos de conducta de bajo orden tales como la identificación o la descripción de un objeto o sujeto, son logrados más apropiadamente a través de conferencias, lecturas, discusiones. El aprendizaje de habilidades tales como la resolución de problemas complejos sugiere técnicas pedagógicas diferentes, a tenor de los resultados de investigaciones empíricas. Los casos, las simulaciones por computadora y las técnicas de aprendizaje experimental parecen más cercanamente alineadas a los objetivos de resolución de problemas. De ahí que conforme se progresa en la materia, debe ir evolucionando la distribución de las técnicas de enseñanza y el tiempo que se dedica a trabajar con cada una de ellas.

Luego, en una primera fase de aprehensión de conceptos, las lecturas, discusiones, reseñas bibliográficas, se convierten en instrumentos útiles dado que inicialmente los objetivos de enseñanza buscarían más que el aprendizaje de habilidades, la adquisición de información.

Lo que parece evidente es que un factor clave contingencial en la enseñanza es el profesor por sí mismo. Dooley y Skinner (1977) identificaron cuatro categorías de estilo de instructor que clasificaron desde un bajo nivel de estructura y una alta confianza en la aproximación socrática (tipo 1), hasta un instructor que domina el tiempo de clase en un 90 o 95 % y hace uso de un caso altamente relevante como un trampolín para una lectura dirigida a un tópico particular (tipo 4).

Las técnicas que se ven como más apropiadas para la enseñanza de Administración de Empresas han sido objeto de examen, cambiadas y reexaminadas, a lo largo de los años.

Uno de los métodos pedagógicos más profusamente empleados en las aulas españolas es el de la lección magistral. La característica esencial de este método es su forma expositiva, en la que el profesor realiza la labor didáctica mientras que el alumno muestra una actitud receptiva. El profesor ocupa la totalidad del tiempo de la clase con su exposición, dejando en ocasiones la posibilidad a los estudiantes de realizar alguna pregunta o tener una breve discusión sobre el tema, pero en general lo único que hacen es escuchar y tomar notas. Las críticas y los ataques sobre la lección magistral se han sucedido a lo largo de los años. Estas se han basado sobre todo en las características que se derivan de su forma didáctica expositiva, la pasividad del alumno y la poca afectividad en la transmisión de conocimientos. También se ha apuntado como inconveniente de este método el que no facilite el control para comprobar cómo se está realizando la asimilación del conocimiento. Si bien estos inconvenientes están presentes en el método, también es cierto que un análisis detallado de tales desventajas pone de manifiesto que las mismas derivan sobre todo de una deficiente aplicación del método.

En los últimos años se han realizado una serie de estudios e investigaciones sobre la aplicabilidad de este método de enseñanza. Se han hecho investigaciones sobre el tamaño del auditorio, la duración ideal de la clase y el valor de los apuntes tomados por el estudiante. Tal como sucede con otros métodos, el tener en cuenta sus problemas y acomodarse a las recomendaciones en cuanto a la forma de aplicarlo, permiten una mejora en la calidad de la enseñanza siempre que no se piense que éste es el único método a utilizar y se combine con otros.

En los primeros años, debido en gran parte a la influencia de la Harvard Business School, el método del caso fue visto como la aproximación lógica y natural para la inmersión en los problemas integrados con que se enfrenta la alta dirección y para proporcionar la oportunidad de la práctica en dirección, a este nivel, en las organizaciones. A pesar de su probada utilidad en la enseñanza, los casos presentan algunos problemas en los esfuerzos educativos. Argyris (1980) critica el uso de casos en programas de desarrollo ejecutivo porque el método del caso puede fallar a la hora de conseguir transmitir adecuadamente los valores ejecutivos fundamentales o las políticas corporativas. La carga de trabajo de un profesor que utiliza casos como medio de enseñanza puede ser bastante alta debido a la preparación y tiempo requerido. Con el uso de casos, frecuentemente se da una carencia de especificación de los objetivos de aprendizaje, una excesiva carga de trabajo y la dificultad que encuentran los profesores a la hora de evaluar el trabajo de los estudiantes. Estos problemas conducen frecuentemente a una situación de aprendizaje caracterizada por una casi completa ausencia de un intercambio profundo con los estudiantes, tomados de un modo individual. Este hallazgo puede ser la más seria tacha para el uso exclusivo de los casos como un medio educativo, y esto ha causado que los educadores hayan buscado otros medios de enseñanza.

Nosotros hemos hecho una cuádruple distinción respecto al empleo de los casos como método de enseñanza ya que consideramos que el modo en que estos son empleados afecta de un modo directo a la consecución de unos u otros objetivos educativos. Los cuatro tipos de casos son:

1. Casos como ilustración de conceptos.
2. Comparación y contrastación de casos.
3. Estudio en profundidad de casos individuales.
4. Supuestos puntuales sobre casos muy estructurados.

Wolfe y Guth (1975) observaron que la desilusión con los casos conducía a una búsqueda de herramientas educativas más efectivas, entre las que se encontraban en lugar preferente los juegos de empresa. Un juego de empresa no es más que una forma de simulación en la que varios jugadores toman decisiones en sucesivas etapas, incorporando tales decisiones a un modelo que simula las interacciones entre el entorno y las decisiones de los participantes. Los jugadores, una vez examinados los resultados, toman otro conjunto de decisiones y así se va repitiendo el ciclo (Meier, Newel y Pazel, 1969). Los juegos se han constituido de este modo en un método de enseñanza que agrega las ventajas del método del caso, el análisis matemático de modelos y el método experimental. Desde el punto de vista de la enseñanza, se pueden distinguir dos aspectos importantes en el juego. Uno, esta técnica consigue desarrollar las habilidades que los participantes necesitan para enfrentarse a la resolución de problemas. Dos, los juegos permiten ejercitarse en la aplicación de los conocimientos y la consideración del entorno. Los participantes en los juegos consiguen varios logros de desarrollo educativo, los cuales son:

- 1) La habilidad de reconocer nuevas situaciones, probando y analizando antes de hacer presunciones y tomar iniciativas.
- 2) Capacidad de diferenciar la información importante de la trivial.
- 3) Obtención de la información necesaria de sus fuentes.
- 4) Comprensión de las relaciones existentes entre las distintas actividades que dispone la empresa.
- 5) Habilidad para acumular experiencias.

Los juegos de empresa han tenido una gran divulgación por la creencia de que las cualidades que se precisan en un mando de la empresa, pueden ser adquiridas por la experiencia proporcionada por los juegos más que por la lección magistral u otros métodos didácticos.

Otras técnicas que representan un papel importante en la enseñanza de la Administración son: el "desempeño de papeles" por los alumnos, como si verdaderamente se encontraran desempeñando puestos de responsabilidad o funciones específicas en una empresa; la técnica "in-bas-

ponsabilidad o funciones específicas en una empresa; la técnica "in-basket", consistente en estimular la capacidad de reacción y las actitudes del alumno mediante la entrega de una serie de documentos sobre un caso que deben resolver inmediatamente.

A través de los años se ha desarrollado un amplio surtido de opinión en las elecciones de las técnicas de enseñanza como se refleja en numerosas encuestas y estudios hechos a los enseñantes de administración y que podemos encontrar en la literatura reciente. Ninguna técnica está sin críticas, por ejemplo, después de revisar la literatura que evalúa los juegos de empresa, Neuhauser (1976) concluyó que el único factor en el que están de acuerdo es que algunas veces un aura de excitación circunda el juego. Neuhauser describe un ciclo en el juego que va soportado por el entusiasmo pero que decae como resultado de los costes y de la antipatía de los estudiantes hacia esta aproximación, después observa la ausencia de teorías articuladas de aprendizaje. Los profesores que intentan utilizar juegos deberían tener definidos cuidadosamente los objetivos del curso, lo que no sucede corrientemente, y en relación con dichos objetivos deberían contrastarse los méritos y utilidad de los juegos con el empleo de los recursos en otros sistemas alternativos. No debería asumirse que los juegos son la panacea en la integración de experiencias ya que muchas veces, con el tiempo, se convierte en un mero ejercicio tedioso consistente en la distribución de manuales de usuarios y listados de computadoras. Al igual que cualquier otro método, los juegos deberían estar integrados en un plan más profundo.

La discusión precedente no es un intento de desacreditar el uso de casos o cualquier otra técnica sino de dejar sentada la necesidad de la selección de técnicas pedagógicas en el contexto de un marco general de los cursos de Administración de Empresas, integrando y no excluyendo técnicas. El éxito se encuentra en hallar la combinación ideal y no en encontrar la técnica perfecta, que no existe. Precisamente, sobre este punto Hofer, Murray, Charan y Pitts realizaron un estudio sobre las capacidades de cada técnica para atender, en mayor o menor grado, los distintos objetivos de enseñanza, tal como recogemos de forma resumida en el cuadro nro. 1.

En una revisión general de los métodos de enseñanza, Richards (1976) encontró que los profesores de unos 150 cursos de administración, para graduados y no graduados, usaban cuatro medios diferentes (casos, juegos, lecturas y estudio de empresas) para conseguir diez objetivos educativos relativos a la motivación de los estudiantes y dos relativos a la consecución de eficiencia en el tiempo gastado y en el coste. También observó que el uso de los casos dominaba en los cursos de la muestra, solamente unos pocos cursos usaban lecturas y discusiones como únicos medios de enseñanza. En un sustancial número de casos, las lecturas se utilizaban como material suplementario a los juegos y los casos.

Hegarty (1976) en una encuesta similar, pero más detallada, de 180 profesores de Escuelas de Negocios, encontró que los métodos del caso predominaban con un 65 por ciento del tiempo de clase, pero materiales suplementarios también se utilizaban ampliamente. De quienes

riales suplementarios también se utilizaban ampliamente. De quienes respondieron a la encuesta, el 61 por ciento utilizaban juegos como material suplementario, el 64 por ciento utilizaban el recorte de prensa sobre negocios y el 51 por ciento utilizaba lecturas.

Glueck y Sandberg (1980) recomienda una distribución casi proporcional entre:

- a) Presentación y discusión de temas.
- b) Análisis escritos.
- c) Proyectos de fin de curso.
- d) Juegos de empresa.
- e) Exámenes.

A la vista de las recomendaciones y experiencias anteriores, la conclusión que obtenemos es que la enseñanza debe hacerse empleando una combinación de las técnicas conocidas, con una distribución que depende de aspectos contingenciales como el tipo de estudiantes, el número de ellos por grupo, los recursos materiales disponibles y el profesorado adscrito a la disciplina.

4. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES.

Hodgetts, Ezell y Van Aucken (1976) hicieron notar importantes contingencias en las situaciones de enseñanza que pueden afectar la elección de las técnicas a emplear para mejorar la instrucción de los alumnos. Dos aspectos referidos a la preparación previa de los estudiantes deberían tenerse en cuenta: a) Sus conocimientos sobre técnicas funcionales; y, b) la experiencia en los negocios. Por otro lado, había que evaluar dos restricciones con respecto a la enseñanza: a) Los recursos disponibles; y b) el grado de flexibilidad permitida. Estos aspectos daban lugar a distintos marcos de aprendizaje. Estos marcos se clasifican desde altamente favorables, es decir, estudiantes bien preparados y experimentados con un sistema de recursos amplios y restricciones flexibles, al opuesto un marco de aprendizaje altamente desfavorable.

Glueck y Sandberg (1980) cuando realizan recomendaciones sobre el modo en que debe llevarse un curso de Administración señalan que una cuestión fundamental que debe realizarse el primer día de clase, es el recabar información de los alumnos para llegar a conocer su formación, especialización, la calidad como estudiante y sus gustos y preferencias. En esta línea planteamos a los alumnos algunas cuestiones que considerábamos de interés para determinar la marcha del curso e incluso llegar a comprobar el rendimiento de los estudiantes que se desenvuelven con puntos de partida diferentes. El análisis global de la información obtenida nos permite hacer los siguientes comentarios.

Comenzamos por estudiar el tipo de asignatura que prefieren los alumnos. Para ello se clasificaron las asignaturas del plan docente en: formalizadas o técnicas y poco formalizadas o no técnicas. Se considera que pertenecen a la primera categoría aquellas asignaturas que trabajan fundamentalmente con problemas bien estructurados, que aplican para su resolución técnicas matemáticas o estadísticas que permiten llegar, partiendo de unos datos iniciales concretos, a una solución final, solución que casi siempre es única y que en muchos casos es del tipo maximizadora.

Las asignaturas no formalizadas son aquellas otras en donde los resultados son múltiples, los problemas generalmente están mal estructurados, se aplican los métodos, técnicas o algoritmos sólo en raras ocasiones y, en todo caso, para obtener soluciones aproximativas que centren la idea, que guían pero que no determinan con claridad cuál es la solución adecuada sin ninguna duda. Son asignaturas en donde los conceptos y las relaciones entre los conceptos permiten llegar a realizar determinadas recomendaciones que están guiadas muchas veces por el análisis empírico y por investigaciones parciales pero que nunca le dan al alumno la seguridad de estar en lo cierto, de conocer sin duda la verdad de las soluciones planteadas. Asignaturas que permiten aceptar ante cada problema planteamientos distintos y una gama de alternativas para cuya elección las preferencias personales, los juicios de valor y la experiencia, pueden llevar a adoptar decisiones distintas.

Los resultados acerca de las preferencias de los alumnos por los dos tipos de asignaturas son:

- Técnicas..... 75%
- No técnicas..... 25%

Ante estos datos se intentó averiguar si existía diferencia entre alumnos, mujeres y hombres, comprobándose que dentro del grupo de alumnos las preferencias eran:

- Asignaturas técnicas..... 76%
- Asignaturas no técnicas..... 24%

Dentro del grupo de alumnas, los resultados fueron:

- Asignaturas técnicas..... 74%
- Asignaturas no técnicas..... 26%

Se ve claramente que no existen diferencias significativas en cuanto a la elección de uno u otro tipo de asignaturas entre alumnas y alumnos. Por otra parte, queda absolutamente claro que las tres cuartas partes del conjunto de alumnos prefieren las asignaturas que le permiten llegar a establecer conclusiones determinantes, únicas, empleando técnicas formales, mientras que sólo una cuarta parte se desenvuelven mejor en las asignaturas en donde la multiplicidad de

desenvuelven mejor en las asignaturas en donde la multiplicidad de los resultados, la variación de las informaciones empleadas, los juicios de valor que se aportan, implican una menor seguridad acerca de la idoneidad de las soluciones dadas a los problemas.

Siguiendo el anterior criterio (técnicos y no técnicos) vamos a analizar la actitud positiva o negativa de los alumnos ante la realización de trabajos en grupo. De dicho análisis obtenemos los siguientes resultados:

-Técnicos:

-Dispuestos a trabajar en grupo..... 60%

-No interesados por el trabajo en grupo... 40%

-Notécnicos:

-Dispuestos a trabajar en grupo..... 73%

-No interesados por el trabajo en grupo..... 27%

Vemos claramente que los estudiantes "no técnicos" tienen una mayor preferencia hacia el trabajo en grupo que los técnicos, comprobándose también que no existe una diferencia apreciable entre alumnos y alumnas.

La incidencia del deporte en las actitudes del estudiante universitario se ha considerado siempre que tiene una papel de relevancia. Esta influencia de la actividad deportiva debiera ser además significativa en cuestiones concretas como el trabajo en grupo. De los resultados de la encuesta se obtuvo como conclusión que los estudiantes que desean trabajar en grupo practican deporte en mayor medida que aquellos no dispuestos al trabajo en equipo. Curiosamente tanto los técnicos como los no técnicos mantienen en este punto unos niveles prácticamente idénticos.

Una cuestión que nos parece del mayor interés para las materias analizadas se refiere a los hábitos de lectura. La experiencia ha demostrado que el gran elemento motivador de los alumnos es la lectura de libros sobre los temas de administración, libros que no son de texto aunque en ellos se puedan recoger cuestiones de los programas. El alumno no se introduce en la materia, se pierde en ella o le parece demasiado abstracta hasta el momento en que ha leído y trabajado, algunos libros sobre la materia. A partir de ese instante llega a adquirir una cierta avidez por los temas de administración.

Partiendo de esta observación inicial se comprende nuestro interés por la expresión definitiva de los hábitos de lectura. Los resultados de la consulta fueron:

-Alumnostécnicos:

-Leen asiduamente..... 90%

-No leen asiduamente..... 10%

-Alumnos notécnicos:

-Leen asiduamente..... 93%

-No leen asiduamente..... 7%

No existe una gran separación entre los resultados de uno u otro tipo de alumnos aunque, como era de esperar, los alumnos no técnicos tienen un mayor hábito de lectura. Sorprende, sin embargo, que los alumnos no lean normalmente, en un porcentaje próximo al 10%. Tomando los lectores habituales, hemos distinguido dos niveles, aquellos que leen artículos o libros que son formativos a nivel académico, excluyendo los textos, y aquellos otros que únicamente leen publicaciones generales, textos literarios, etc., que no tienen nada que ver con su formación profesional. Los resultados son:

-Lectura formativa a nivel académico..... 25%

-Lectura formativa a nivel cultural..... 75%

Pensando en que la formulación de la pregunta acerca de la asiduidad en la lectura pudiera ser incorrectamente interpretada, introdujimos otra pregunta que permitiera corroborar o denegar los resultados anteriores. Esta pregunta era muy directa (Ha leído alguna vez un libro cuya temática se corresponda con cualquier disciplina del área de Economía de la Empresa? Las respuestas a esta pregunta pueden calificarse de desoladoras pues, quitando los libros de texto, sólo un 29% había leído alguna vez un texto referido a algún tema de Economía de la Empresa. En resumen el 71% de los alumnos de empresariales los únicos libros que han leído sobre cuestiones de empresa son los de texto.

Una última cuestión nos interesa tratar, el grado de aprovechamiento y de rendimiento académico de cada uno de los dos grupos, técnicos y no técnicos. Inicialmente intentamos centrar una primera idea sobre el tema en base a si habían repetido algún curso a lo largo de la carrera:

-Técnicos:

-Repetidores..... 46%

-No repetidores..... 54%

-No técnicos:

-Repetidores..... 60%

-No repetidores..... 40%

Con lo cual se deduce que los alumnos calificados como técnicos tienen un mejor aprovechamiento académico que los considerados no

Con lo cual se deduce que los alumnos calificados como técnicos tienen un mejor aprovechamiento académico que los considerados no técnicos, lo cual también nos permite sugerir que la enseñanza en nuestras facultades y escuelas está estructurada de tal manera que favorece a los alumnos del primer tipo, es decir, es una enseñanza muy formalizada.

Enlazando con lo anterior pretendimos determinar el rendimiento académico demostrado por cada una de las dos categorías de alumnos, concretándolo en las calificaciones recibidas en cada agrupación de asignaturas. Para ello se estableció una escala de 0 a 3 y se calcularon las medias de las calificaciones cuyos resultados se exponen a continuación:

-Alumnos técnicos:

-Asignaturas técnicas..... 1,01

-Asignaturas no técnicas..... 1,44

-Alumnos no técnicos:

-Asignaturas técnicas..... 0,18

-Asignaturas no técnicas..... 1,47

La conclusión que se obtiene indica claramente que, en general, todos los alumnos obtienen mejores calificaciones en las asignaturas no técnicas, las cuales elevan el nivel medio de calificación. Por otro lado, los alumnos no técnicos no tienen una ventaja comparativa apreciable con los técnicos en las asignaturas poco formalizadas, sin embargo, son incapaces de competir con los técnicos en las asignaturas formalizadas, con las cuales chocan como si se tratase de una barrera insalvable, tal como demuestra una media de calificación de 0,18 sobre tres.

Nuestro interés ha ido enfocado a lograr una caracterización de los estudiantes en vista a la posibilidad de diferenciarlos en cuanto a la enseñanza o bien a considerar los aspectos concretos que manifiestan en sus actitudes.

La división entre estudiantes técnicos y no técnicos nos lleva a distinguir a dos tipos de estudiantes con los siguientes aspectos destacables:

-Ventaja de los alumnos no técnicos, su mayor capacidad de trabajar en grupo lo cual tiene un gran interés al efecto del empleo de las diferentes técnicas de enseñanza que en gran medida exigen la participación y el trabajo colectivo.

-Ventaja de los alumnos técnicos, su capacidad para abordar las cuestiones más formalizadas con un aprovechamiento enormemente superior al resto de los alumnos.

En términos generales, los hábitos de lectura son un aspecto que pesa negativamente como punto de partida para el planteamiento de la enseñanza. La práctica del deporte es positiva porque contribuye a acercar a los individuos a un sistema de trabajo menos personal, aceptando mejor la crítica y la discusión en grupo. No hay ningún aspecto que sirva como diferenciación entre estudiantes mujeres y hombres.

A efectos de la conveniencia o no de hacer una diferenciación del alumnado que cursa estas disciplinas, entendemos que no es necesaria ni útil ya que no existen unas características o aspectos difíciles de integrar o compaginar. Nuestra opinión es que, sin embargo, la identificación de las características básicas comunes del alumnado puede ser de muchas utilidades a la hora de enfocar la enseñanza. Un alumno típico de la disciplina se siente atraído por la formalización de los temas, lee habitualmente aunque no sobre cuestiones de Administración de Empresas, le gusta trabajar en grupo y considera que la enseñanza más formalizada es la que le será más útil en su vida profesional. Es, por tanto, un alumno muy difícil para nuestras materias, en donde, por lo anterior, no puede sentirse especialmente motivado para el aprendizaje. Es necesario reorientar sus hábitos de lectura, ofrecerle el mayor grado de formalización posible dentro de la disciplina, teniendo en cuenta que las tendencias actuales cada vez limitan en mayor medida el empleo de técnicas que lleven a un sólo resultado, y es preciso reconducir sus gustos hacia una temática "semitécnica", tareas que planteen un auténtico desafío del que somos conscientes existe una gran dificultad de materializarlo con éxito.

5. REQUERIMIENTOS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA.

Después de analizar las partes de un problema por separado conviene recogerlas de nuevo en un breve resumen que nos permita explicar su coherencia. La primera cuestión a la que sin duda podemos responder, visto el estudio realizado, es a si estamos dando una enseñanza de calidad. Ha quedado claro que la calidad pasa por definir inicialmente cuáles son los objetivos educativos que se desean atender. La Universidad española en estos momentos sólo pretende transmitir y comunicar teorías y conocimientos. En menor medida se pretende conseguir el objetivo de profundizar en esos conocimientos estimulando la comprensión de las fuerzas y limitaciones de los conceptos y teorías. Nada más, simplemente porque para atender mejor los demás objetivos sería necesario establecer grupos reducidos de alumnos, disponer de mejores y mayores medios materiales como clases, ordenadores, material didáctico, etc., sería necesario también preparar al profesorado en el uso de técnicas que en este momento no emplea, forzosamente habría que confeccionar un material docente cuya elaboración es larga y costosa, habría que realizar un cambio coordinado en el enfoque y dirección de los estudiantes dentro de las materias que cursan para aumentar su capacidad de trabajar con la ambigüedad, sería preciso ampliar el número de opciones o materias a cursar para que el estudiante pudiera acomodar mejor su curriculum a sus cualidades personales, gustos y preferencias.

Las técnicas que hoy día se emplean en la Universidad para enseñar Administración de Empresas se puede decir que, en términos generales, son las adecuadas para los objetivos que la propia Universidad busca satisfacer. Los profesores están generalmente bien preparados para atender estos requerimientos y el proceso de selección cada vez se centra más en la capacidad expositiva, en ser un buen comunicador, lo que viene a apuntalar las pretensiones oficiales acerca de qué objetivo se debe perseguir en la enseñanza. Por ello, hoy cabe decir que la calidad es buena ya que se cumple satisfactoriamente con los objetivos de enseñanza.

No obstante, todos descubrimos una cierta inquietud de los alumnos por acercarse a la empresa real. El alumno desconoce el marco en el que se va a desenvolver cuando acabe los estudios y siente que sus muchos conocimientos no le van a proporcionar seguridad cuando desarrolle su trabajo en la empresa. En realidad, el alumno lo que percibe es que la Universidad pública no ha desarrollado sus habilidades para la aplicación de las teorías. Es precisamente, esa carencia la que lleva a tantos buenos alumnos de empresariales a acudir a cursos de master en administración o dirección, en donde no va a aprender nada nuevo, sus conocimientos seguirán siendo los mismos pero, sin embargo, verá desarrolladas sus habilidades analíticas y de comportamiento. En buena medida la Universidad pública tendrá que plantearse con seriedad si está dispuesta a atender todos los objetivos de enseñanza o sólo unos pocos para dejar el resto en manos de la iniciativa privada, muchas veces de dudosa calidad.

6. REFERENCIAS.

Argyris, C.: "Some limitations of the case method: Experiences in a management development program"; *Academy of Management Review*, Vol. 5, nro. 2, 1980.

Dooley, A. R. y W. Skinner: "Casing casemethod methods"; *Academy of Management Review*, Vol. 2, nro. 2, 1977.

Glueck, William F. y William Sandberg: "Strategic management and business policy"; McGraw-Hill, New York, 1980.

Hodgetts, R. M., D. E. Ezell y P. M. Van Aucken: "A contingency approach to business policy pedagogy"; *Proceedings National Meeting, Academy of Management*, 1976.

Hofer, C. W. y Dan Schendel: "Strategy formulations: Analytical concepts"; West Publishing Co., St. Paul, Minnesota, 1978.

Hofer, Charles W., Edwin A. Murray, Ram Charan y Robert A. Pitts: "Strategic Management"; St. Paul, Minnesota, 1984.

Lang, J. R. y J. E. Dittrich: "Information, skill building, and the development of competence: An educacional framework for teaching business policy"; *Academy of Management Review*, Vol. 7, nro. 2, 1982.

Meier, R. C., W. T. Newel y H. L. Pazzler: "Simulation in business and economics"; Englewood Cliffs, New Jersey, 1969.

Neuhauser, J. J.: "Business games have failed"; *Academy of Management Review*, Vol. 1, nro. 4, 1976.

Richards M. D.: "Diversity in teaching policy"; *Proceedings National Meeting, Academy of Management*, 1976.

Snow, C. C.: "A comment on business policy teaching research"; *Proceedings National Meeting, Academy of Management*, 1976.

Wolfe, J. y G. Guth: "The case approach versus gaming in the teaching of business policy: An experimental evaluation"; *Journal of Business*, Vol. 48, nro. 3, 1975.

CUADRO NRO. 1

METODO DE ENSEÑANZA	OBJETIVOS EDUCATIVOS				
	COMUNICACION DE TEORIAS Y CONOCIMIENTOS	COMPRESION DE FUERZAS Y LIMITACIONES DE CONCEPTOS Y TEORIAS	DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA APLICACION DE CONCEPTOS Y TEORIAS		INCULCACION DE ACTITUDES Y VALORES
			ANALITICAS	COMPORTAMIENTO	
CLASE MAGISTRAL	Buena	Regular a buena	Pobre	Pobre	Pobre
LECTURA	Excelente	Buena	Pobre	Pobre	Util a veces
LECTURA-DISCUSION	Muy buena	Muy buena	Regular	Pobre a Regular	Util a veces
CASOS como ilustración de conceptos.	Regular	Buena	Regular	Pobre a Regular	Regular
Comparación y contrastación de CASOS	Correcta pero ineficiente	Excelente	Muy buena a Excelente	Regular a buena	Regular
CASOS INDIVIDUALES estudio en profundidad.	Correcta pero muy ineficiente	Buena	Excelente	Regular a buena	Regular a buena
SUPUESTOS PUNTUALES	Pobre	Regular	Muy buena en problemas estructurados	Regular	Regular
IN-BASKET	Pobre	Regular	Muy buena	Muy buena	Pobre a Regular
DESEMPEÑO DE PAPELES	Pobre	Regular a buena	Pobre a Regular	Muy buena a Excelente	Buena
JUEGOS DE EMPRESA	Correcta pero muy ineficiente	Excelente para demostrar los efectos interactivos	Regular a Muy buena	Regular a Buena	Regular a Buena