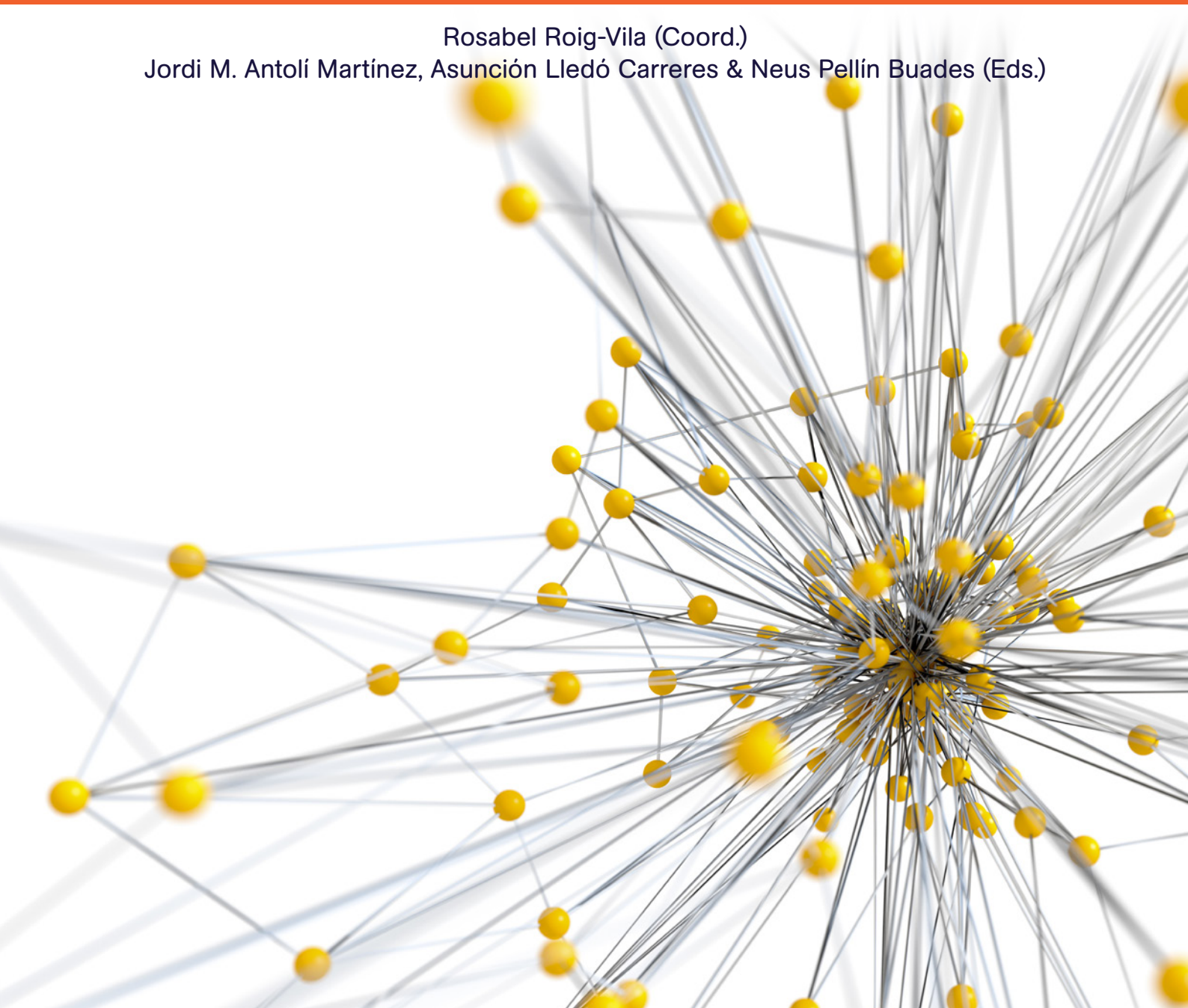


**Memòries del Programa de Xarxes-I³CE de qualitat,
innovació i investigació en docència universitària.
Convocatòria 2016-2017**

Rosabel Roig-Vila (Coord.)
Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres & Neus Pellín Buades (Eds.)



**Memorias del Programa de Redes-I³CE de calidad,
innovación e investigación en docencia universitaria.
Convocatoria 2016-17**

Memorias del Programa de Redes-I³CE
De calidad, innovación e investigación
en docencia universitaria.
Convocatoria 2016-17

Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres &
Neus Pellín Buades (Eds.)

Memòries de les xarxes d'investigació en docència universitària pertanyent al Programa Xarxes-I3CE d'Investigació en docència universitària del curs 2016-17 / *Memorias de las redes de investigación en docencia universitaria que pertenece al Programa Redes -I3CE de investigación en docencia universitaria del curso 2016-17.*

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Qualitat i Innovació Educativa) de la Universitat d'Alacant / *Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa) de la Universidad de Alicante*

Edició / *Edición*: Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres & Neus Pellín Buades (Eds.)

Comité tècnic / *Comité técnico*:
Neus Pellín Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant / *Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante*

Primera edició: / *Primera edición*:

© De l'edició / *De la edición*: Rosabel Roig-Vila, Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres & Neus Pellín Buades.

© Del text: les autores i autors / *Del texto: las autoras y autores*

© D'aquesta edició: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *De esta edición: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

ice@ua.es

ISBN: 978-84-697-6536-4

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

EDITORIAL: Les opinions i continguts de les memòries publicades en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva dels autors. / *Las opiniones y contenidos de las memorias publicadas en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.*

3837_MBA UA: Máster en Administración y Dirección de Empresas

V. Sabater Sempere¹; E. Claver Cortés²; F. García Lillo³
B. Marco Lajara⁴; P. Seva Larrosa⁵; M. Úbeda García⁶; P. Zaragoza Sáez⁷; A. Castaño Poveda⁸.

¹*vicente.sabater@ua.es*, ²*enrique.claver@ua.es*, ³*f.garcia@ua.es*, ⁴*bartolome.marco@ua.es*, ⁵*pedro.seva@ua.es*, ⁶*mercedes.ubeda@ua.es*, ⁷*patrocinio.zaragoza@ua.es*,

Departamento de Organización de Empresas

Universidad de Alicante

⁸*acp98@alu.ua.es*

Alumno del Máster en Administración y Dirección de Empresas

Universidad de Alicante

RESUMEN

En este trabajo se recoge el trabajo realizado durante el curso 2016-17 por la red docente MBA UA, cuyo objetivo último era establecer procesos de mejora de la docencia del máster analizando la opinión de los estudiantes, de forma que se pudiera diseñar una propuesta para mejorar la metodología docente en el mismo. Esta memoria recoge el análisis realizado y las principales conclusiones obtenidas. Se podría decir que queda más que justificada por la literatura y por la opinión del alumnado la necesidad de introducir nuevas metodologías que fomenten el aprendizaje experiencial, pero la realidad hace que sea muy complicado la implantación en la práctica.

Palabras clave: MBA, aprendizaje experiencial, metodología docente.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes y propósitos del estudio

El máster en Administración y Dirección de Empresas comenzó su andadura en el curso 2012-13, por lo que este año ha cumplido su quinta edición. Desde el principio, el máster se planteó desde una perspectiva académica, de forma que no era un máster profesional ni tampoco era considerado como un máster de investigación¹. Esta figura intermedia parecía tener algunas ventajas, puesto que a través de él se podía acceder igualmente al doctorado, a la vez que capacitaba para obtener una mayor profesionalización en el ámbito de la administración de empresas, lo que permitía al alumno optar a puestos de trabajo de mayor categoría dentro de las organizaciones. Este enfoque teórico de cómo es un máster, claramente aceptado en el mundo universitario generaba, no obstante, un problema a nivel social; puesto que la sociedad difícilmente puede entender un programa de máster de estas características académicas y cuya finalidad esencial no sea la de formar de forma profunda en diferentes aspectos que pudieran suponer una ventaja competitiva superior al egresado en el mercado laboral frente a un título de grado.

1 La diferencia esencial entre ambos en el momento de acreditarlo en la ANECA es que el máster de investigación debía otorgar un mayor peso al trabajo fin de máster, mientras que el profesional debía hacer un mayor hincapié en las prácticas. (http://www.aneca.es/content/download/12155/136031/file/verifica_gm_guia_V05.pdf)

Por otro lado, el concepto “MBA” suele estar más vinculado con la idea de un título tipo *executive*, título propio de una escuela de negocio, con un elevado precio y con una determinada metodología que nada tiene que ver con los métodos docentes tradicionales utilizados por el profesor universitario medio, que suele ofrecer una visión más teórica que práctica y que se centra más en el contenido que en el impacto profesional que pueda tener dicho contenido. Esto genera un agravio comparativo para la universidad pública en términos de presupuesto y profesorado, fundamentalmente; ya que las tasas son muy inferiores y el hecho de incorporar la docencia en los planes docentes de las universidades reduce notablemente la capacidad de selección del profesorado, siendo al final los departamentos los que deciden quién debe dar y quién no.

Todas estas ideas sirven para reflejar que las circunstancias en las que se mueven los MBA oficiales, no son las más favorables a la hora de “venderse” de cara a la sociedad, generándose muchos malentendidos entre los propios alumnos cuando comienzan sus estudios, puesto que las expectativas iniciales que se tienen no se corresponden siempre con la realidad que después se encuentran en el transcurso de las primeras semanas.

Para acabar de contextualizar la situación, se debe indicar que a raíz de los trabajos de Mintzberg (2004) y Datar, Garvin y Cullen (2010), se ha planteado una verdadera revolución en la metodología de los MBA *Executive* a nivel mundial que, por las limitaciones antes planteadas, a duras penas está teniendo reflejo en la docencia de los másteres oficiales universitarios. Esta revolución aboga por un enfoque más experiencial en la docencia, lo que encaja perfectamente con la necesidad de nuestras empresas y con los deseos y aspiraciones de los egresados, por lo que nos obliga a hacer un esfuerzo para adaptar estas metodologías en la medida de lo posible.

Por este motivo, en el trabajo de la red de este año se pretende empezar a trabajar en un futuro cambio metodológico que permita el paso de un sistema de aprendizaje tradicional a otro más acorde con las nuevas necesidades de la sociedad y de las empresas.

1.2. Revisión de la literatura

La publicación del trabajo de Datar, Gavin y Cullen en 2010 supuso un antes y un después definitivo en la forma de organizar la metodología docente de muchos programas de estudio MBA a nivel mundial, puesto que demostraron que el sistema que había en ese momento había dejado de ser un pasaporte para el éxito y para alcanzar las mejores posiciones en las empresas a nivel mundial, especialmente los mejores programas que eran el principal objeto de las críticas. El mundo de los negocios estaba cambiando y la forma de organizar el sistema docente debía cambiar con él.

Sin embargo, este enfoque crítico acerca de los MBAS no es más que el resultado de un proceso lento de acomodación que ya destacó Mintzberg en el año 2004. De acuerdo con su enfoque, desde hacía varias décadas los estudiantes de los MBA estaban obsesionados con conseguir un título que les permitiera lograr altos salarios y un elevado estatus, pero no estaban realmente preocupados por dirigir y ser buenos managers y que la causa de todo ello, entre otras cosas, estaba en el método de estudio de casos tipo Harvard seguido por las escuelas de negocio para formar a su alumnado, ya que la enseñanza debía ser puesta en el contexto de la práctica. En esta misma línea, McCarthy y

McCarthy (2006), señalan que el método del caso no puede sustituir al aprendizaje que se produce con el encuentro directo y personal con el fenómeno que está siendo estudiado. De esta forma, el aprendizaje debe dejar de provenir en su origen del razonamiento y el pensamiento lógico y basarse en el aprendizaje experiencial.

La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1976, 1984) se centra en la importancia del papel que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje, de manera que se construye el conocimiento a través de un proceso en el que se vive la experiencia y posteriormente se reflexiona y da sentido a la misma. Por tanto, se trata de un modelo de aprendizaje en el que el alumno aprende haciendo, y tiene un papel activo en el proceso que le permite desarrollar su capacidad de aprender a aprender (Rivera, 1997).

El nombre de “aprendizaje experiencial” se diferencia claramente según Kolb, Boyatzis y Mainnemelis (2001) de otros términos similares porque se enfatiza el papel esencial que juega la experiencia en el aprendizaje frente a otras teorías de aprendizaje cognitivo o de comportamiento.

De acuerdo con la Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial, los principios en los que se basa son:

- El estudiante es el protagonista activo en la construcción de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores
- El individuo debe estar involucrado en lo que aprende
- El docente adquiere un rol secundario
- El contenido debe ser relevante
- Integra presente, pasado y futuro

Se debe señalar que este fenómeno alcanza a todos los niveles educativos, aunque Cantor (1997) indica que el aprendizaje experiencial es un componente especialmente necesario en los estudios universitarios por varias razones. En primer lugar, la universidad está preocupada porque los alumnos optimicen las oportunidades en la profesión escogida y cumplan sus metas, a pesar de la creciente competencia entre los graduados en un mundo que ofrece cada vez menos oportunidades. En segundo lugar, los propios alumnos están cambiando sus necesidades de aprendizaje y es necesario encontrar nuevas estrategias para atraerlos y retenerlos dentro del programa de estudios.

En este sentido, son diversas las obras de Kolb y sus seguidores en las que se proponen nuevas formas de aplicar el aprendizaje experiencial en la educación superior, como serían los trabajos de Kolb, Boyatzis y Mainnemelis (2001), Mainnemelis, Boyatzis y Kolb (2002), Kolb y Kolb (2005) o Kolb, Lublin, Sporth y Baker (1986), artículo este último que es un referente sobre cómo aplicarlo en el campo de la dirección estratégica.

1.3. Propósitos u objetivos

Si el aprendizaje experiencial se plantea como una necesidad en la educación superior y más concretamente en la formación acerca de malajemente ofrecida por los MBA, ¿por qué no se viene ofreciendo este modelo de docencia en el aula? ¿Es ciertamente una necesidad y/o una demanda real por parte del alumnado? ¿Cómo se puede implantar este enfoque?

Con relación a la primera pregunta, en la universidad sí que es habitual la aplicación parcial de algunas técnicas de este tipo, pero de forma aislada y no coordinada entre profesores de un título e incluso entre profesores de la misma asignatura. Esto es consecuencia de la falta de conocimiento que se tiene sobre la naturaleza de estas metodologías y acerca de las técnicas que permiten aplicarlas.

Las otras dos preguntas van a ser respondidas en los apartados siguientes, puesto que constituyen el objeto principal de la investigación.

2. MÉTODO

2.1. Participantes e instrumentos utilizados

La red MBA UA está compuesta por siete profesores del Departamento de Organización de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante y un alumno matriculado en el Máster en Administración y Dirección de Empresas durante el curso 2016-17. Todos impartimos asignaturas de una misma área de conocimiento, lo que nos ha permitido trabajar de forma más coordinada y reducir los riesgos a la hora de poder implantar acciones en el futuro. Por otro lado, aunque es deseable en el futuro la participación de otros departamentos implicados en la docencia del título, el hecho de hacer una red mono departamental este primer año de andadura de la red tiene su justificación en el hecho de que el departamento imparte cerca del 45% de los créditos del mismo y el coordinador de la titulación pertenece también al departamento.

El presente curso académico (2016/2017) ha sido el quinto año del máster objeto de estudio en esta red. Hasta ahora los aspectos metodológicos y las posibles mejoras se habían analizado en la Comisión Académica del Máster (CAM) durante la elaboración de los informes de calidad del título y en los claustros de profesores que se hacían al final del curso. En dichas ocasiones, se había detectado que había algunas cuestiones metodológicas que aparecían de forma sistemática como un problema, e incluso de cara al cumplimiento de los objetivos propuestos en los informes de calidad se había aplicado alguna medida de corrección parcial que estaba funcionando de forma adecuada. Sin embargo, no se había planteado una reforma del método docente más profunda dada la diversidad de planteamientos y métodos docentes que había entre los cinco departamentos participantes en el máster.

En este sentido, la red MBA UA surge como un primer intento de conocer la situación de partida y empezar a analizar qué acciones se pueden llevar a cabo con vistas a posicionar mejor el máster de cara a la sociedad, haciéndolo más efectivo a la hora de preparar a los egresados para un mejor posicionamiento en el mercado laboral. Esto permitiría, igualmente, mejorar la satisfacción del alumnado y del profesorado, que vería cómo su trabajo es más valorado por el alumno y genera un mayor impacto en su nivel de preparación.

A pesar de que los aspectos metodológicos son un elemento clave que siempre ha estado presente en la CAM en todos los informes de seguimiento, es fundamental seguir indagando si los leves cambios introducidos en la metodología docente están ayudando al alumno o no de cara a su posicionamiento, y conocer si los alumnos se encuentran conformes con la metodología y con el sistema de evaluación.

Dado que era muy ambicioso diseñar un plan de mejora global, y que son escasas las posibilidades de realizar acciones sobre asignaturas sobre las que no se tiene el control de la docencia al pertenecer a otros departamentos, la propuesta inicial iba a ir vinculada a las asignaturas: Dirección Estratégica y Competitividad Empresarial, Habilidades Directivas, Dirección y organización de la Innovación, Dirección Estratégica del Comportamiento, Estrategias y Negocios Internacionales y Dirección de Personas

Sin embargo, a efectos operativos y tras realizar los diferentes pasos de este trabajo, se decidió centrarlo en las dos primeras.

De este modo, los objetivos que se ha planteado la red para el curso 2016-17, una vez constituida, han sido los siguientes:

- Analizar el grado de satisfacción global del alumnado con la titulación, diferenciando los resultados mientras que están estudiando, de la opinión de tienen una vez finalizado el título.
- Conocer qué opinión tienen los alumnos sobre la metodología que se sigue en el máster en general, con vistas a centrar y sistematizar ideas que vienen surgiendo de manera informal en diferentes cursos académicos.
- Diseñar un plan de mejora de la metodología a aplicar en algunas de las asignaturas.

Para el cumplimiento de estos objetivos, la red ha trabajado a través de reuniones periódicas para planificar, desarrollar y controlar el trabajo de sus miembros.

2.2. Procedimiento seguido para el cumplimiento de los objetivos

Para poder cumplir con los objetivos, se ha hecho un análisis de la literatura relativa a formación en educación superior, y más específicamente en metodología de formación en el caso de másteres en administración y dirección de empresas.

En la parte relativa al análisis de las opiniones de los alumnos se ha optado por contrastar métodos que combinan fuentes primarias y secundarias. Para obtener la información de las fuentes primarias se hicieron una serie de reuniones con un grupo de alumnos del curso actual en las que se trató de discutir sobre la metodología que se estaba siguiendo en las diferentes asignaturas y las posibles líneas de mejora. En el apartado de fuentes secundarias se analizó la opinión de los alumnos egresados empleando dos estadísticas: la de inserción laboral de egresados de másteres y las encuestas de satisfacción con la implantación del máster, ambas llevadas a cabo por la UTC de la UA. El análisis de fuentes secundarias permitió identificar cuál era el grado de satisfacción con el título, por un lado, y con las metodologías seguidas, por el otro. El análisis a través de fuentes primarias identificó qué opinaban los alumnos actuales sobre el máster y sirvió para hacer una relación sistemática de propuestas de mejora.

3. RESULTADOS

Para la explicación de resultados obtenidos en el trabajo de la red de este año se ha seguido la siguiente secuencia:

1. Análisis de fuentes secundarias para conocer el nivel de satisfacción del alumnado con el máster y con la

metodología seguida.

2. Análisis cualitativo sobre la opinión del alumnado acerca de la metodología seguida e identificación de líneas de mejora.
3. Discusión sobre los métodos a seguir: beneficios y limitaciones
4. Diseño de un posible plan de mejora de la metodología.

3.1. Análisis de la satisfacción del alumnado

En este apartado tiene un doble objetivo, por un lado, conocer cuál es el nivel de satisfacción del alumnado con el máster y, por otro, conocer la satisfacción con los métodos seguidos. Para hacer estos análisis se ha revisado los datos históricos de la encuesta de egresados de la Facultad de Económicas y los informes de rendimiento del máster de los cursos 2012 a 2016.

a) Informe de inserción laboral del alumnado egresado de másteres de la UA

El informe de inserción laboral de egresados de másteres oficiales de la UA y de la Facultad de Económicas es un estudio que se hace con una periodicidad bienal y en la que se trata de preguntar a los alumnos que acabaron el máster en los últimos años diversos aspectos relacionados con el empleo conseguido, las competencias que se ha desarrollado y la satisfacción con el título una vez finalizado y desarrollando una actividad laboral. Este análisis es interesante en nuestro caso porque nos permite conocer si el máster está cumpliendo su finalidad inicial y si existe diferencia frente a otros másteres de la propia universidad y de la misma facultad. Concretamente, para este estudio se dispone de dos informes, el del año 2014 y el del año 2016. Los principales parámetros comparados aparecen en la tabla 1.

Tabla 1. Comparativa de los informes de egresados MBA

	Informe 2014 (egresados entre 2009/10 y 2012/13)	Informe 2016 (egresados entre 2012/13 y 2014/15)
Numero de egresados	32	89
Número de entrevistados	22	50
Valoración de asignaturas	6,52 ¹ / 6,93 ² / 7,01 ³	7,26 ¹ / 7,10 ² / 7,21 ³
Docencia	6,91 ¹ / 7,25 ² / 7,45 ³	7,46 ¹ / 7,34 ² / 7,52 ³
Valoración general máster	6,4 ¹ / 7 ² / 7,1 ³	7,17 ¹ / 7,08 ² / 7,14 ³
Ocupación	61% ¹ / 67% ² / 64% ³	74% ¹ / 67,5% ² / 70,8% ³
Desempleo	39% ¹ / 23% ² / 27% ³	10% ¹ / 16% ² / 15,2% ³
Sueldo neto del primer empleo	868 ¹ / 908 ² / 811 ³	1038 ¹ / 962 ² / 980 ³

¹ Máster administración de empresas ² Media másteres UA ³ Media másteres Facultad Económicas

Fuente: Elaboración propia

Del análisis de estos resultados se puede destacar que los parámetros actuales son muy favorables todos los aspectos analizados en el último informe, y suponen una mejora notable respecto al anterior de 2014. Se debe matizar que el primer informe únicamente recogía los datos de alumnos egresados en la primera promoción, por lo que dichos alumnos apenas llevaban 6 meses en el mercado laboral. Esto justificaría parcialmente porqué el gap (frente al resto de másteres) en la tasa

de desempleo fue tan alto en dicho informe (39% frente al 23% de media en la UA), pero no daría información acerca de los malos datos de la valoración general del máster, de la docencia, o de las asignaturas. Revisando los informes de seguimiento del título se aprecia que dicho año el máster se estrenó en el mes de septiembre con diversas limitaciones y problemas que se reflejaron en las actas de la CAM: problemas con fechas de preinscripción, quejas sobre el carácter teórico de algunas asignaturas, imposibilidad de hacer prácticas (no se había aprobado el RD 592/2014 del 11 de julio que permitía las prácticas extracurriculares) e incluso problemas para solicitar el título oficial.

A pesar de esto, se puede considerar que los resultados del máster en términos de satisfacción del alumnado son buenos. El único indicador comparativo del que disponemos es la media de satisfacción de todos los másteres de la Facultad de Económicas y de la Universidad, pudiendo decir que tanto la valoración de las asignaturas como como la satisfacción general superan levemente ambas medias. Esto nos puede indicar que vamos por el buen camino. Sin embargo, la valoración de la docencia está ligeramente por debajo de la media, lo que nos puede dar pistas de que la docencia es un aspecto que debemos trabajar si queremos convertir el MBA en un título de referencia y no únicamente un título más.

Con relación a si el máster cumple sus objetivos de inserción en el mercado laboral, las cifras de nuevo son muy interesantes, en el sentido de que el porcentaje de ocupación alcanza un 74%, muy superior al de la media de la Universidad (67,5%), y el porcentaje de parados es muy bajo (10%), inferior a la media de la UA (16%). En términos salariales, de nuevo, los alumnos de la UA están sensiblemente mejor pagados que el resto. Esto por no hablar de otros indicadores, no recogidos en la tabla, como que el 88% trabaja en puestos para los que se requería titulación universitaria, o que el 62% ocupa un puesto de técnico superior o directivo. A pesar de que son todos buenos datos, debemos seguir trabajando para que sean mejores de cara al futuro, y la clave parecer estar en, como dicen los alumnos, “hacer las clases más prácticas” y mejorar las competencias de empleabilidad.

b) Análisis de los informes de rendimiento del título

Como acabamos de observar, la opinión de los egresados del título está en media de la UA de la Facultad de Económicas. Pero ¿qué opinaban estos mismos alumnos cuando estaban cursando sus estudios? Para responder a esta pregunta se han analizado los resultados de las encuestas de satisfacción con la implantación de los másteres que aparecen en el informe de rendimiento del título. Lamentablemente, los resultados son muy poco significativos, porque estamos hablando de un índice de respuesta inferior al 7,5% y 15% en los cursos 2012/13 y 2013/14 respectivamente y del 25% en el curso 15/16. Los datos del curso 14/15 ni tan siquiera están disponible por el bajo índice de respuesta. De forma anecdótica se puede observar en la tabla 2 que los alumnos han valorado de forma general por debajo de otros ítems la distribución de las actividades formativas (clases teóricas, prácticas, etc.).

Tabla 2. Resumen resultados en encuestas de satisfacción con la implantación de los másteres

	C u r s o	C u r s o	C u r s o	C u r s o
	12/13	13/14	14/15	15/16
Distribución de las actividades formativas (clases teóricas, prácticas, etc.)	3,7	5,0	n.d.	9,0
Coordinación entre profesores	3,2	4,7	n.d.	9,2

Métodos docentes empleados	4,2	6,7	n.d.	8,1
Metodologías de evaluación	5,0	5,0	n.d.	8,3
Evaluación media del profesorado	7,6	7,6	8,0	8,2

Fuente: Elaboración propia

Aunque sea a título ilustrativo, sí que es cierto que se ha mejorado los resultados en la última de las encuestas, lo que podría indicar que sí que ha habido algún tipo de mejora percibida por los alumnos en los aspectos metodológicos, pero que puede seguir siendo necesario algún tipo de mejora en la metodología.

c) Análisis de los informes de seguimiento

Los informes de seguimiento nos pueden servir para tener una visión más cualitativa de qué problemas son destacados como más importantes por el alumnado, dado que en su confección se cuenta en la CAM con al menos un alumno que sirve de portavoz del grupo a la hora de plantear las posibles quejas y sugerencias de mejora.

Sin entrar en detalle en cada curso académico, los aspectos que aparecen reflejados en como problemas a mejorar relativos a metodología docente en los informes son los siguientes:

- Heterogeneidad del alumnado derivada del perfil internacional del mismo. Este aspecto aparecía como un problema recurrente hasta el curso académico 2015-16, donde quedó parcialmente resuelto con la exigencia del nivel de idioma B1 en castellano en el proceso de preselección. Aunque parezca que no tiene mucho que ver con la metodología, tiene un impacto directo importante, puesto que, en una de las ediciones (14/15), el 25% de los alumnos tenían problemas para seguir las clases en castellano. Este problema, aunque no está erradicado, al menos sí que ha dejado de ser el problema grave y ha pasado a ser un tema más puntual.
- Heterogeneidad del alumnado derivada del título de acceso. Este aspecto también supuso un problema al principio, ya que no existía puntuación mínima en el baremo para el acceso y prácticamente se podía acceder desde cualquier titulación, al margen de que se tuviera o no conocimiento previo sobre administración de empresas. En la actualidad hay una puntuación mínima de 5 en el baremo y además los alumnos tienen que hacer un curso sobre contabilidad y otro sobre finanzas, ambos básicos, en modalidad MOOC que no son obligatorios, pero sí recomendables.
- Poca profundización en algunas asignaturas. Este problema era consecuencia de los dos anteriores, puesto que, si no entendían el idioma, y además no venían de estudios de empresa o similares, era muy complicado avanzar en algunas asignaturas. Esto hacía que los alumnos de la propia área de empresa vieran como no se avanzaba a un ritmo adecuado y tuvieran la percepción de no haber aprendido nada nuevo. Al final se optó por dar obligatoriamente el contenido de estas asignaturas (sin bajar el nivel) y facilitar al alumno los contenidos necesarios para la puesta de nivel desde el mismo momento de la matriculación.
- Contenido excesivamente teórico. Esta es una de las cuestiones recurrentes en las diferentes comisiones cada curso académico. En estos años se ha aumentado el número de casos, se ha implementado la realización de análisis de casos reales en grupo, se ha implantado la figura de la “masterclass” para contar con profesionales en las aulas, se ha aumentado el número de visitas a empresas, se hace más uso del trabajo autónomo por parte del alumno, etc... pero aun así sigue surgiendo como un tema recurrente año tras año.

- Problemas para poder hacer prácticas. Uno de los problemas que tuvimos los dos primeros cursos académicos es que únicamente se podían hacer prácticas vía GIPE, por lo que la oferta de las mismas era muy ocasional. Cuando se normalizó esa situación en el curso 2014-15 la oferta aumentó, y actualmente se encuentran haciendo prácticas cerca del 50% de los alumnos, un porcentaje muy alto si tenemos en cuenta que no son obligatorias. Potenciar las prácticas ha sido el mejor medio para acercar al alumno a las empresas; pero, aun así, se debe seguir trabajando en el contenido y la metodología de las asignaturas, así como en el contenido y calidad de las prácticas.
- Exceso de carga de trabajo. Los alumnos en todas las comisiones señalan que la carga de trabajo es muy alta, lo que dificulta la conciliación con la vida profesional y personal a veces. Precisamente, la introducción de nuevas metodologías que centran la atención en el alumno y fomentan su trabajo autónomo ha contribuido a aumentar este estrés. De hecho, en los dos primeros cursos existía por parte del alumnado una falsa creencia heredada de los antiguos másteres de que se aprobaba sólo con ir a clase, por no hablar de la mala percepción sobre la metodología que tenía el alumno que provenía de licenciatura o diplomatura, puesto que no estaba acostumbrado a la evaluación continua ni a las exigencias del EEES.

En resumen, estos tres análisis permiten determinar que, si bien la percepción del alumnado sobre el máster y la metodología han venido mejorando año tras año, todavía quedan aspectos a mejorar de cara al futuro, y estos aspectos pasan justamente por trabajar en los aspectos pendientes que desde la CAM no han encontrado solución. Concretamente, es importante entender qué significa eso de “dar un enfoque más práctico”.

3.2. Análisis cualitativo de la opinión del alumnado

Con la idea de averiguar este curso académico 2016-17 cuáles eran esos asuntos pendientes, se planteó una encuesta cualitativa a un grupo de alumnos. Para ello se utilizó la entrevista en grupo dirigida por uno de los alumnos, miembro de esta red, y con el apoyo de uno de los profesores de la red que a la vez cumplía con la característica de ser una de los recién egresados del máster. Se optó por una técnica cualitativa porque de esta forma es más fácil explorar los significados y las experiencias (Fink, 2003), puesto que en este caso no se pretende estudiar una población ni una distribución, sino analizar una variable (metodología del máster) observando a los agentes directamente relacionados con la misma. En términos de Stenius & Cunningon (1972) se trataría de una encuesta abierta o inductiva, puesto que los temas, las dimensiones o variables y las categorías son identificadas a través de la interpretación de los datos sin procesar. No hay un cuestionario previo, aunque sí una cuestión última a resolver, que es la trabajada por el grupo objeto de estudio durante el proceso de entrevista.

Nos pareció más interesante este enfoque que el tradicional porque generalmente preguntamos de forma cuantitativa al alumnado qué opina acerca de cada uno de los aspectos metodológicos, pero con cuestiones cerradas a valorar en una escala, por lo que acabamos por no conocer realmente qué siente, qué piensa realmente de dicha metodología y cuáles son las propuestas que sugiere. La muestra escogida fue de 15 alumnos, que trataba de representar la diversidad de titulaciones de acceso, países (idioma), y singularidades del grupo. Un grupo más grande podría haber mejorado la representatividad, pero no habría permitido analizar de la misma forma las cuestiones y generar debate entre los alumnos. Las dos cuestiones clave objeto de estudio fueron: ¿Qué opinas de la metodología que se sigue en el MBA? y ¿Qué crees que se podría hacer para mejorarla?

Con relación a la primera cuestión, la primera idea importante a destacar era la diferente naturaleza de las asignaturas, puesto que algunas de ellas de por sí tienen un carácter aplicado, mientras que otras pueden tener un contenido un tanto más abstracto. En las del primer bloque se trabaja cuantitativamente con números, por lo que constantemente se ve la relación entre la teoría y la práctica. En este bloque de asignaturas se valoró como negativo cuestiones como:

- No da tiempo asimilar los contenidos para las prácticas
- El profesor resuelve el problema directamente, no deja que el alumno lo intente
- No se ve la utilidad real del caso para la práctica de las empresas
- El enfoque de resolución es muy mecánico y poco útil en la vida real
- Se quiere hacer la práctica y no se entiende la teoría, etc.

En el otro bloque de asignaturas, los principales problemas detectados fueron:

- Hay demasiada teoría/el profesor sólo da teoría
- Los casos no están actualizados
- Se tiene que trabajar sobre un proyecto, pero no se han dado indicaciones
- Los casos son muy complejos/demasiado sencillos
- No se ve la aplicación real de la asignatura o no se ve la utilidad del contenido
- No hay un método de clase definido
- No sé qué esperar de ese profesor
- No se ven casos reales o los casos no son realistas.

De entre todos los resultados obtenidos, es interesante destacar un comentario literal de unos de los alumnos: “En cuanto a la docencia y organización de los docentes, el profesorado es adecuado en cada asignatura, ya que entendemos que es un máster académico y por tanto su misión es la formación académica más que la formación experimental. Se valora más el trabajo de campo e investigación que la puesta en práctica de las habilidades enseñadas”.

Sin embargo, las conclusiones más interesantes las encontramos a la hora de ver las posibles propuestas de mejora, de las que enumeramos algunas a continuación:

- Actualizar los temarios para reflejar la naturaleza cambiante del entorno.
- Actualizar los casos, algunos son de otros años, por lo que los alumnos se limitan a buscarlos y copiarlos.
- Aplicar en más asignaturas el método del caso.
- Dar un mayor peso a contenidos relacionados con “creación de empresas”, incluso dentro de las propias asignaturas, o bien dar una formación complementaria sobre cómo hacer un *business plan*.
- Aumentar el número de clases impartidas por profesionales externos, ya que dan una visión muy práctica y realista de lo que sucede fuera. Incluso discutir modelos desarrollados por estos profesionales con sus protagonistas.
- Aumentar el número de visitas a empresas y vincularlas a las competencias a desarrollar.
- Evitar el enfoque tradicional de estudiar de memoria para rendir en el examen que sigue existiendo en algunas asignaturas. Si hubiera clases más prácticas igual se podría haber un sistema de evaluación diferente en estas asignaturas.
- Trabajar sobre proyectos en algunas asignaturas cuyo contenido lo permitiría, de forma que el objetivo de la asignatura fuera elaborar un plan en el que se aplicarían todos los contenidos estudiados.
- Dar más peso en la evaluación a los proyectos (en las asignaturas que los utilizan), puesto que la carga de

trabajo es muy elevada y al final toda la nota depende del examen final.

- Concienciar al alumno de la necesidad de comprometerse con el resto de los compañeros, ya que el trabajo en grupo genera mucha ansiedad. Si además el nivel de algunos de ellos no es el adecuado se hace complicado colaborar. Debe existir algún mecanismo que mejore la integración entre alumnos al principio.
- Seguir ofreciendo prácticas de empresa, pero tratando de vincularlas un poco más a las competencias a desarrollar en las asignaturas.

3.3. Discusión sobre los métodos a seguir: beneficios y limitaciones

Sobre la base de la revisión de la literatura y de los resultados de los informes anteriores, la red MBA UA ha tratado de poner en orden estas ideas y encontrar alguna línea de trabajo sobre la que desarrollar la investigación. Dado que los resultados de la investigación cualitativa eran similares e iban en la misma línea que los análisis de fuentes secundarias, parece clara la necesidad de implantar mejoras en las asignaturas con la finalidad de hacerlas más prácticas. Concretamente, el enfoque debía ser la introducción del aprendizaje experiencial, de acuerdo con todas las características vistas sobre el mismo al principio de este trabajo.

Los beneficios que se obtendrá con el cambio son notables, puesto que se acercará al alumno a la realidad de las empresas, mejorará el desarrollo de las competencias previstas en el máster, garantizará un mejor posicionamiento en el mercado laboral, mejorará su profesionalización, aumentará los niveles de motivación del alumnado y del profesorado, mejorará el clima de trabajo en clase, permitirá el desarrollo de competencias de trabajo grupal, etc.

No obstante, nos encontramos con algunas limitaciones importantes para afrontar estos retos. La primera y la más importante de todas es que esta red es mono departamental, por lo que, aunque tengamos sugerencias que puedan ser implementadas en otras asignaturas de otros departamentos, no tenemos ni la potestad ni el deseo de interferir en el funcionamiento de los mismos. De hecho, en los anteriores análisis, en ningún momento se ha querido particularizar en ninguna asignatura ni en ningún profesor. Si a esta limitación sumamos que los análisis realizados por una red como esta no son vinculantes ni para sus propios miembros, nos encontramos con que las posibles propuestas sólo podrán ser implantadas por aquellos profesores de la red que lo consideren oportuno. Por este motivo, en el apartado siguiente se va a plantear un plan de mejora teórico, que no necesariamente tendrá continuidad en el futuro, puesto que a las anteriores limitaciones debemos de añadir otras de tipo presupuestaria e incluso organizativas como es en este caso concreto la rigidez de las fichas UA y memoria ANECA que impiden el cambio de la distribución de créditos, de la metodología aplicada, del sistema de evaluación, etc. Es un contrasentido que una ficha que sirve para garantizar la calidad de un título, lo que consiga con su rigidez es impedir su modernización y su adaptación a las necesidades reales de la sociedad.

3.4. Diseño de un posible plan de mejora de la metodología

Para el diseño de posibles acciones de mejora que permitan dar el enfoque práctico que reclaman los alumnos, vamos a diferenciar un bloque de mejoras generales que se pueden aplicar

a todas las asignaturas, de un bloque de mejoras concretas que únicamente afectan a un número reducido de ellas. Las de tipo general corresponden a la coordinación del máster y a la CAM del mismo. Por tanto, son medidas relativamente fáciles de implantar con un pequeño apoyo por parte del profesorado. Las medidas específicas, como consecuencia de lo explicado en el apartado anterior, sólo serán propuestas para dos de las asignaturas en las que participan profesores de la red docente.

En lo referente a mejoras generales², se debe seguir trabajando en cuatro ejes esenciales que ya están en funcionamiento:

- **Comunicación de la metodología a seguir.** Es muy importante que desde el primer día el alumnado tenga claro dónde está, qué tipo de máster está cursando, qué se espera de él, qué va a conseguir al final y cómo debe trabajar. Esta comunicación se hará en el mes de julio con las primeras matrículas y continuará hasta la inauguración del curso. Permitirá evitar malentendidos y generar falsas expectativas en el alumnado, lo que es muy importante para encontrar un nivel de motivación adecuado en el alumnado durante todo el año.
- **Prácticas externas.** Este curso académico se ha conseguido unas ratios de alumnos en prácticas sin precedentes para unas prácticas no obligatorias. Mejor aún han sido los resultados de valoración de los tutores externos sobre el trabajo que han desarrollado los alumnos. Esto hace presagiar que esta relación se puede mantener en el futuro, por lo que es importante crear una base de datos de prácticas estables en las que nos aseguremos de que el contenido es de nivel de máster y que se corresponde con alguna de las asignaturas. No se trata de ofrecer un gran número de prácticas, sino de prácticas de calidad que ciertamente aporten un valor profesional al alumnado y garanticen su empleabilidad en un puesto acorde a su titulación.
- **Visitas a empresas.** Esta medida ya se ha comenzado a implantar, pero sería interesante vincularlas de nuevo a contenidos/habilidades que se quieran desarrollar y aumentar la frecuencia de las mismas. Un plus añadido sería poder impartir algún tipo de conferencia o charla dentro de la propia empresa por parte de sus fundadores.
- **Visitas de profesionales en las aulas.** Aunque éstas han venido aumentando año tras año, cabe la posibilidad de invitar a más profesionales que expliquen un aspecto concreto de una asignatura en base a su experiencia, o bien simplemente cómo desarrollaron su proyecto de negocio. Dado que la principal razón para no hacerlas es no tener tiempo para acabar el temario, lo deseable sería que “delegáramos” alguna parte del contenido del temario o alguna práctica en esta figura que aporta un gran valor al alumnado.

Otra propuesta que no ha sido implementada todavía consistiría en desarrollar algún tipo de jornada organizada por el máster sobre algún tema en concreto que pudiera ser de relevancia para el conjunto de los alumnos. Este aspecto actualmente se está cubriendo a través de la difusión de las charlas, conferencias y jornadas que organizan la Facultad de Económicas o el observatorio de Empleo, pero se puede ser más activo al respecto colaborando con alguna de las cátedras institucionales

2 Se debe señalar que metodológicamente no todas ellas forman parte de lo que denominaríamos aprendizaje experiencial, puesto que en algún caso se trata simplemente de acciones de mejora.

de la universidad que pudieran estar relacionadas con las asignaturas que se trabajan en el máster.

Con relación a las mejoras en asignaturas concretas, se podrían haber diseñado algunas estrategias como las planteadas por Pedler (2011) o Kuh (2008), pero se ha decidido adoptar un enfoque más realista y plantear un método que no generara resistencias por parte de alumnos ni profesorado, pero que sí que permitiera conseguir los objetivos de mejora anteriormente mencionados. Concretamente, la metodología a seguir para su implantación en las asignaturas sería la siguiente:

1. Identificación de las asignaturas susceptibles de implantación.
2. Análisis de las metodologías empleadas.
3. Identificación de las competencias susceptibles de ser trabajadas con esta metodología.
4. Diseño de acciones concretas.

A modo de ejemplo, podemos señalar la propuesta de mejora para dos asignaturas, tal como se observa en la tabla 3.

Tabla 3. Ejemplo de acciones concretas a aplicar en dos asignaturas

<p>Ejemplo 1: Asignatura: Dirección Estratégica y competitividad empresarial</p> <p>Propuesta de método: Aprendizaje basado en problemas (ABP). Etapas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Identificación de un problema clave de una empresa real2. Visita a la empresa y explicación del problema por parte de la empresa3. Trabajo en equipos de alumnos para el establecimiento de estrategias.4. Exposición de estrategias, discusión y establecimiento del concepto adquirido.5. Presentación de las estrategias a la empresa y opinión de la empresa acerca de las mismas. <p>Ejemplo: Habilidades Directivas</p> <p>Propuesta de método: Aplicación metodología <i>outdoor training</i> o <i>adventure based learning</i> (ABL)</p> <p>En este caso la asignatura tiene un carácter de desarrollo de habilidades, por lo que es deseable trabajar algunas de estas competencias fuera del aula para reforzar su aprendizaje.</p>
--

Fuente: Elaboración propia

Entre las limitaciones para implantar estas mejoras encontraríamos las siguientes:

- **Esta metodología es más propia de escuelas de negocio con un presupuesto mayor y un perfil profesional de alumnado y profesorado.** Los alumnos de la escuela de negocio suelen tener una mayor implicación con su carrera profesional, puesto que buscan una capacitación por encima de un simple título. Además, suelen tener experiencia profesional previa y en ocasiones pasan unos filtros de acceso que no es posible aplicar en una universidad pública. De hecho, aquí seguimos encontrando alumnos a los que les importa más el título que el aprendizaje en sí, por lo que cualquier metodología que le lleve a trabajar un poco más, aunque sea para la mejora de su aprendizaje, es mal recibida.
- **Falta de experiencia del profesorado en la aplicación de estas técnicas.** La aplicación de algunas de las técnicas mencionadas requiere tiempo y conocimiento acerca de las mismas. Dos aspectos que no siempre tienen los profesores universitarios. Habría que potenciar la formación sobre qué es el aprendizaje experiencial y cómo implantarlo en asignaturas de CC. SS.
- **Excesiva rigidez horaria.** Los períodos de docencia, los turnos y los horarios de clase son muy rígidos, en el sentido de que algunas actividades (como las visitas de empresa o un *outdoor training*) conllevan un período de tiempo muy superior a la duración de una clase estándar, por lo que se hace muy complicada

- su implantación. Hacerlo en un horario distinto también es complicado porque hay alumnos que trabajan.
- **Resistencia por parte del alumnado y profesorado:** Hay una serie de factores internos vinculados a los mecanismos de resistencia cognitivos y/o emocionales del sujeto, tanto del profesorado como el alumnado. En el caso de profesorado, recomendaciones de este tipo pueden hacerle pensar que se está poniendo en cuestión su habilidad como docente, por lo que puede generar malentendidos. En el caso de los alumnos, todavía quedan alumnos que prefieren la clase magistral tradicional y no se amoldan a los sistemas de aprendizaje basados en el alumnado, ya que suponen un mayor esfuerzo de tiempo y mental. El reflejo más patente es la no realización de las asignaciones previstas o la escasa proactividad a la hora de estudiar y organizar su tiempo de aprendizaje.
 - **Falta de apoyo de empresas que colaboren.** Aunque es relativamente fácil encontrar una empresa a la que hacer una visita o un profesional para que venga al aula, es complicado que dejen al alumnado participar en la resolución de un problema real de la empresa, o que quieran discutir con el alumnado en el aula acerca del mismo. Es fácil trabajar sobre problemas ficticios, pero muy complicado hacerlo sobre problemas reales, porque la empresa tiene miedo de que los alumnos informen a la competencia o difundan información sobre la situación de la empresa o sobre aspectos que pueden entrar dentro de la esfera de la confidencialidad de la misma.

4. CONCLUSIONES

Debido a los cambios en el entorno empresarial, surge en las universidades la necesidad de trabajar otro tipo de competencias que no se habían abordado en los MBA tradicionales (tanto de naturaleza pública como privada). Las metodologías seguidas no permitían el desarrollo de dichas competencias, por lo que se hacía preciso utilizar otras más prácticas y enfocadas al mercado. Esta realidad, identificada por la literatura para los MBA de las escuelas de negocio, es claramente similar a la que podemos encontrar en los másteres oficiales de las universidades públicas. Concretamente, en el análisis realizado con fuentes primarias (entrevista grupal cuantitativa con el alumnado) y con fuentes secundarias (informe de egresados y de implantación del título) se demuestra claramente que el alumnado del MBA de la UA reclama también cambios metodológicos en esta misma línea.

La metodología clave para trabajar estos aspectos es el aprendizaje experiencial, que pone su punto de mira en la persona que aprende en un proceso de construcción de contenido a partir de la experiencia. A pesar de que es complicado implantar este tipo de aprendizaje en un título oficial, en este trabajo se han propuesto líneas de actuación que mejorarían el carácter práctico de las asignaturas del título y que permitirían un mayor desarrollo de esas competencias necesarias hoy en día en el mercado laboral. En definitiva, en este trabajo se justifica la necesidad de dar un enfoque más experiencial, se diseñan algunas acciones para implantar en el futuro y se destacan cuáles serían los principales beneficios y problemas para la aplicación de las mismas.

5. TAREAS DESARROLLADAS EN LA RED

La red ha trabajado de forma colaborativa, de manera que todos los miembros han aportado diferentes ideas y han ayudado en la redacción y en la elaboración de las conclusiones. A efectos organizativos, se podría decir que la distribución de tareas ha sido la siguiente:

PARTICIPANTE DE LA RED	TAREAS QUE DESARROLLA
Vicente Sabater, Enrique Claver, Bartolomé Marco, Francisco García, Mercedes Úbeda, Patrocinio Zaragoza	Discusión de la información obtenida Diseño de líneas de mejora Redacción de las memorias
Pedro Seva Larrosa y Andrés Castaño	Análisis cualitativo alumnado
Vicente Sabater, Mercedes Úbeda y Patrocinio Zaragoza	Revisión de encuestas y datos fuentes primarias
Vicente Sabater, Enrique Claver, Bartolomé Marco y Francisco García	Revisión literatura y análisis metodologías a seguir

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cantor, J. A. (1997). *Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community*. Washington DC: ERIC Digest.

Datar, S., Garvin, D. and Cullen, P. (2010). *Rethinking the MBA*. 1st ed. Boston, Mass.: Harvard Business Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.

Fink, A. (2003). *The survey handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Johnson, C., & Spicer, D. P. (2006). A case study of action learning in an MBA program. *Education+ Training*, 48(1), 39-54.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.

Kolb, D.A. (1976). *The learning style inventory. Technical Manual*, Boston MA: McBer.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New Jersey: Pearson Education.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., and Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1(2001), 227-247.

Kolb, D., Lublin, S., Spoth, J., & Baker, R. (1986). Strategic management development: using experiential learning theory to assess and develop managerial competencies. *Journal of Management Development*, 5(3), 13-24.

Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities.

Mainemelis, C., Boyatzis, R. and Kolb, D. (2002). Learning Styles and Adaptive Flexibility. *Management Learning*, 33(1), pp.5-33.

McCarthy, P. and McCarthy, H. (2006). When Case Studies Are Not Enough: Integrating Experiential Learning Into Business Curricula. *Journal of Education for Business*, 81(4), pp.201-204.

McCarthy, B. (1981); *The 4Mat System: Teaching to learning styles with right/left mode techniques*, Marc Anderson and Associates, Arlinton Heingts. Illinois.

Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Pedler, M. (2011). *Action Learning in Practice*, Surrey, UK: Gower Publishing Ltd.

Rivera, G. (1996). *Estrategias para aprendizaje*, Buenos Aires: Kronos.

Stenius, B., & Cunnington, A. M. (1972). House dust mites and respiratory allergy: A qualitative survey of species occurring in Finnish house dust. *Scandinavian Journal of Respiratory Diseases*, 53, 338-348.