



Integrando el aprendizaje en equipo, el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas en asignaturas de contabilidad: errores básicos y recomendaciones.

Integrating team learning, case study and problem-based learning in Accounting courses: basic mistakes and recommendations.

Juan García Álvarez de Perea.

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

jgaralv@upo.es

Carolina Ramírez García.

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

cramgar@upo.es

Julio García del Junco.

Universidad de Sevilla.

deljunco@us.es

RESUMEN.

El presente trabajo describe y analiza cinco años de experiencia en la integración de metodologías distintas pero complementarias en la docencia de Contabilidad, como son el Aprendizaje en Equipo, el Estudio de Casos y el Aprendizaje Basado en Problemas. Durante estos años, en dos asignaturas distintas –“Management Accounting” y “Advanced Financial Accounting”, los autores han ido refinando la metodología docente en base a un análisis conjunto de los factores que a priori condicionan la efectividad de estas metodologías y de la experiencia acumulada en años anteriores en la implementación de la metodología.

Tres son los objetivos principales del trabajo: evaluar la efectividad en el proceso de aprendizaje de estas metodologías; reflexionar sobre la integración en la práctica real de las metodologías en el aula, basándonos en el análisis de diversas encuestas realizadas a los alumnos y entrevistas selectivas realizadas a los mismos; y elaborar una lista de errores básicos a evitar y de recomendaciones a seguir para facilitar al docente la utilización, integrada o no, de las metodologías antes citadas.

Entre las conclusiones fundamentales, señalar que la satisfacción de los alumnos con la metodología seguida crecía cada año, por lo que las modificaciones hechas cada curso parecen efectivas. Igualmente, conocer las competencias iniciales de los alumnos que componen el grupo, es necesario para implementar la metodología con flexibilidad. Finalmente, se apunta la necesidad de incidir más en la formación específica en algunas competencias, como puede ser el trabajo en equipo, para conseguir una mayor eficiencia en el aprendizaje del alumno.

PALABRAS CLAVE.

Aprendizaje en Equipo; estudio de casos; aprendizaje basado en problemas; Contabilidad.



Fecha de recepción: 22-01-2014 Fecha de aceptación: 21-03-2014

García, J., Ramírez, C., & García, J. (2015). Integrando el aprendizaje en equipo, el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas en asignaturas de contabilidad: errores básicos y recomendaciones

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 4, 162-174

ISSN: 2386-4303



ABSTRACT.

This paper describes and analyzes a 5-year experience on the integration of different but complementary methodologies in the teaching of Accounting, such as teamwork, case study and problem-based learning. Authors have been refining the teaching methodology to be used in 2 courses –“Management Accounting” and “Advanced Financial Accounting”, based on both the analysis of the factors influencing the effective use of the methodologies and the accumulated experience from the previous course.

The objectives were to assess the effectiveness of the diverse methodologies in the learning process; to reflect on the actual integration of the methodologies in the courses, analyzing students’ surveys responses as well as selective interviews conducted; and to provide a list of basic mistakes to avoid and recommendations to follow in order to facilitate the lecturer’s use of the referred methodologies, whether integrated or not.

As one of the main results, students’ satisfaction with the methodology grew year by year; so it can be inferred that the changes introduced each year were effective. It is also needed to know the initial level of competencies of the students, in order to implement this methodology with some flexibility. Finally, it is recommended to provide some specific training in some competencies such as teamwork, to enhance the student’s learning.

KEY WORDS.

Teamwork; case study; problem-based learning, Accounting.

1. Introducción.

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una oportunidad para el profesorado universitario. Un componente fundamental de estas reformas, apoyado no solo por autoridades educativas sino también por las asociaciones profesionales de contables, es el desarrollo y la potenciación de habilidades y competencias en los estudiantes (Osgerby, 2013). Para poder realmente adquirir las competencias requeridas por los nuevos títulos de Grado, el profesorado ha tenido que revisar y modificar su metodología docente tradicional. El alumno debía pasar a ser el centro del proceso, teniendo que aprender a construir sus propios conocimientos a partir de los contenidos y las actividades propuestas de las diferentes unidades (*Shift from teaching to learning* – Cambio de la enseñanza al aprendizaje). Así, para el estudiante se vuelve fundamental el aprendizaje activo de las diversas competencias de cada grado (Ballesteros y Moral, 2014). El profesor ya no puede ser un mero transmisor de conocimientos (Cano, 2008). Este cambio hacia un aprendizaje centrado en el alumno puede realizarse utilizando distintas metodologías, como por ejemplo el Aprendizaje en Equipo, el Estudio de Casos y el Aprendizaje Basado en Problemas. En todas estas metodologías, el profesor debe pasar a desempeñar una función tutorial clave, definida ésta como una función de acompañamiento, de seguimiento y de apoyo al estudiante en su proceso de personalización de los aprendizajes y de desarrollo de competencias, tanto a nivel personal como profesional, con el horizonte dinámico del proyecto personal y profesional (Lobato, Arbizu y del Castillo, 2004). El profesor cambia su rol pasando ahora a desarrollar funciones de ayuda, supervisión y evaluación de la formación de sus alumnos (Morales, 2006; Merino, López y Ballesteros, 2008).



Fecha de recepción: 22-01-2014 Fecha de aceptación: 21-03-2014

García, J., Ramírez, C., & García, J. (2015). Integrando el aprendizaje en equipo, el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas en asignaturas de contabilidad: errores básicos y recomendaciones

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 4, 162-174

ISSN: 2386-4303

El cambio de metodología docente no es sencillo ni para los alumnos ni para el profesor. El presente trabajo intenta contribuir a la mejora de la transición de la enseñanza tradicional al aprendizaje por el alumno. Para ello describe y analiza cinco años de experiencia en la implantación e integración de metodologías distintas pero complementarias en la docencia de Contabilidad, como el Aprendizaje en Equipo, el Estudio de Casos y el Aprendizaje Basado en Problemas. Durante estos años, en dos asignaturas distintas –“Management Accounting” y “Advanced Financial Accounting”-, los autores han ido refinando la metodología docente a utilizar, basándose de forma conjunta en el análisis de los factores que a priori condicionan la utilización efectiva de las metodologías y de la experiencia que se acumulaba cada año en la implementación de la metodología. De esta forma, este estudio evalúa la efectividad en el proceso de aprendizaje de las diversas metodologías; proporciona una reflexión sobre la integración en la práctica real de las metodologías en el aula; y concluye con una lista de errores básicos a evitar y recomendaciones a seguir para facilitar la transferibilidad de la experiencia (Arquero, 2012).

A continuación se realiza una breve presentación de las distintas metodologías, para después describir la experiencia de integración en el aula, y así presentar y discutir los resultados obtenidos. Finalmente se recogen las conclusiones fundamentales de esta experiencia.

2. Metodologías.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP en adelante) es un enfoque que estimula a los estudiantes a aprender a través de la participación en un verdadero problema (Barrows, 1996; Cenich y Santos, 2005; Bordelecau, Jara y Mariño, 2014; Scott, 2014). Las seis características principales del ABP son descritas por Barrows (1996):

1. El aprendizaje ha de estar *centrado en el alumno*. Bajo la supervisión de un tutor, el estudiante pasa a ser responsable de su propio aprendizaje. El alumno se puede concentrar en aquellas áreas que menos domine y además desarrollar las que más le interesen.
2. El aprendizaje ha de tener lugar en *pequeños grupos* de estudiantes, bajo la guía de un tutor. Esto da lugar al terminar los estudios a tener gran experiencia en trabajar intensa y eficientemente en diversos grupos heterogéneos.
3. Este tutor tiene que tener como característica fundamental la de ser *un facilitador o guía*. El tutor hace las preguntas para entender y gestionar el problema, rol que finalmente acabarán ocupando los propios alumnos.
4. Los problemas son presentados sin *ninguna preparación o estudio previo* del tema. Son un estímulo, un reto para el alumno que debe decidir cómo enfrentarse a él y que recursos necesita para ello.
5. Los problemas se utilizan como una *herramienta para adquirir el conocimiento* y las capacidades de resolución de problemas necesarias para solucionarlos. Esto significa que deben ser lo más cercanos a la realidad posible, y que deben acceder de alguna forma a *feedback* para poder resolverlo
6. Finalmente, los nuevos conocimientos han de ser adquiridos través del *aprendizaje autodirigido* del alumno. Esto prepara el alumno para actuar como el futuro profesional ha de ser.





En referencia al problema propuesto, como señala Barrows (1996), dependiendo del grado en el que el problema está estructurado y la extensión de la dirección/tutela del profesor, podemos encontrarnos con metodologías basadas en APB o en Estudios de Caso. El método de Estudio de Caso supone un enfoque más definido y estructurado del ABP y se aplica a una amplia gama de estilos y objetivos de enseñanza. Esta metodología propone un problema que está más estructurado y requiere de algunos conocimientos previos por parte del estudiante (Barrows, 1996; Savery, 2006; Scott, 2014). Un caso bien construido ayudará a los alumnos a comprender los elementos importantes del problema o situación mejorando su preparación de cara a situaciones similares en el futuro, ayudándoles a desarrollar habilidades de pensamiento crítico en la evaluación de la información, a comprender las relaciones entre los conceptos y conocimientos y cuando se desarrolla como un proyecto de grupo, los estudiantes pueden mejorar sus habilidades de comunicación y colaboración (Savery, 2006). La enseñanza con Estudios de Caso es señalada en la literatura contable como capaz de proveer un aprendizaje más profundo (Healey y McCutcheon, 2010). Desde una perspectiva más generalista, Yin (1994) recomienda el uso del Estudio de Casos para investigar, entre otros, en el campo de la administración y dirección de empresas.

Finalmente, otra metodología centrada en el alumno es el aprendizaje colaborativo o cooperativo, que supone el uso didáctico de grupos reducidos o equipos donde la interacción entre pares juega un papel clave en el aprendizaje (Michaelsen, 1994; Yazihy, 2005). Las características específicas de este Aprendizaje en Equipo son (Michaelsen, 1994):

- Trabajo en grupos pequeños;
- Evaluación basada tanto en el trabajo individual como grupal;
- Sesiones de trabajo en el aula colaborativas en lugar de conferencias magistrales del profesor;
- Énfasis en la aplicación del conocimiento en lugar de su transmisión.

A diferencia del ABP, el profesor aquí ha de ser un experto en el contenido, pero no se requiere gran experiencia en Trabajo en Equipo para desarrollar de forma exitosa estas sesiones (Hansen, 2005). El mundo laboral valora positivamente el Trabajo en Equipo, y el aprendizaje colaborativo puede aumentar la participación de los estudiantes, potenciar sus habilidades de resolución de problemas y de comunicación, además de mejorar su rendimiento (Casasola, Pérez y García, 2012). Sin embargo, el aprendizaje colaborativo no siempre es exitoso debido al riesgo del mal funcionamiento de los equipos de aprendizaje (Michaelsen, 1994; Yazihy, 2005).

Dado que la visión actual de la enseñanza subraya el papel activo adoptado por el alumno, las tres metodologías pueden utilizarse en línea con esta visión. Los tres enfoques poseen características comunes, promoviendo el desarrollo de competencias útiles para una mayor efectividad en el uso de las tres metodologías. Así, con ABP y estudio de casos se puede lograr desarrollar habilidades de comunicación e interacción dentro de los miembros del grupo (Yu et al., 2005).





3. Descripción de la experiencia.

La tendencia actual a complementar las clases presenciales con materiales basados en el uso de la web se conoce como «aprendizaje combinado» (Garrison y Kanuka, 2004); es decir, la integración de la enseñanza tradicional cara a cara con actividades online. En nuestro caso, el aprendizaje autónomo por parte del alumno en las asignaturas se consiguió gracias al aula virtual de la asignatura (plataforma de aprendizaje WebCt), que dotó al alumno de los recursos y guía necesaria para trabajar de forma autónoma y permitió una interacción constante entre alumno y profesor. Pasamos a describir brevemente la experiencia.

3.1. Management Accounting (Cursos 2009-10 y 2010-11).

La asignatura se impartía en inglés en el tercer curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y de la Licenciatura Conjunta en Derecho y Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Pablo de Olavide. Para el segundo cuatrimestre de ambos cursos se elaboró un Plan de Aprendizaje individual para el alumno semana a semana. La carga individual de trabajo del alumno era de nueve horas a la semana, de acuerdo con la proporción de dos horas de trabajo en casa por cada hora de clase. Tres de ellas corresponderían a sesiones presenciales en el aula, mientras que las seis restantes se dedicaban a realizar tareas fuera del aula, siempre dentro del ámbito de trabajo del Aula Virtual (WebCt). La mayor parte de las actividades del Plan de Aprendizaje (García y Ramírez, 2012) eran personales para cada alumno, aunque algunas de ellas eran de trabajo en grupo. Los alumnos eran agrupados en distintos equipos a la conveniencia del profesor para favorecer el aprendizaje cooperativo. Estos grupos eran distintos de los grupos asignados para las actividades de los Seminariosⁱ (2 sesiones presenciales de hora y media; con trabajo grupal del alumno entre ambas sesiones), favoreciéndose así el aprendizaje colaborativo.

En los Seminarios se le suministraban un problema no estructurado (APB) el primer año, en los que el profesor era un actor más que les suministraba información en función de las demandas de información considerada relevante por los grupos para solucionar el problema. Éste consistía en la asignación de costes a distintos productos de una empresa dedicada a fabricar productos a partir de madera. La falta de pericia por parte del tutor para plantear retos de aprendizaje en el problema, su falta de familiaridad con la metodología o la carencia de las competencias necesarias para ello, motivó un exceso de intervenciones del tutor, por lo que el segundo curso se decidió presentar el problema de forma más estructurada (Estudio de caso), y después de proporcionar los conocimientos mínimos en las Enseñanzas Básicas, a desarrollar de forma cooperativa.

3.2. Advanced Financial Accounting (Cursos 2011-12; 2012-13 y 2013-14).

Tras la entrada de los nuevos títulos de Grado en la Universidad Pablo de Olavide, la experiencia continuó en otra asignatura de contabilidad. La asignatura se imparte en inglés en el 3^{er} curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE en adelante) y del Grado Conjunto en Derecho y Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Pablo de Olavide. Se trata de un contenido más técnico que el de la anterior, y con recursos escasos para poder realizar una simulación real. Basándonos en la





experiencia de los cursos pasados, se optó por no utilizar ABP ni Estudio de Casos para su discusión. Sin embargo, la metodología en las clases seguía basándose en el aprendizaje colaborativo. En cada sesión, tanto de Enseñanzas Básicas como de Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo, los alumnos eran agrupados en distintos equipos. Estas agrupaciones eran distintas de las formadas para el desarrollo del trabajo en equipo, que suponía dos entregas a lo largo del curso.

En el segundo y tercer curso, analizando la experiencia del curso anterior a través de encuestas y entrevistas a los alumnos, así como las observaciones el profesor, se fueron poco a poco introduciendo diversas matrices de evaluación de las competencias de trabajo en equipo y comunicación oral, a realizar no sólo por el profesor sino por los propios alumnos (ya respecto al propio alumno o acerca de otros compañeros, según la competencia). Estas matrices especificaban claramente las distintas unidades competenciales que forman una competencia, el grado de dominio de las mismas definiendo indicadores de desempeño de cada competencia y diseñando el sistema de evaluación garantizando el *feedback* para el alumno. Al evaluar en la nota final el desarrollo de estas competencias y al conocer claramente cómo se valoraban dichas competencias, los alumnos se esforzaron notablemente en su adquisición. También se comenzó a valorar el proceso del trabajo en equipo, no sólo el resultado, para fomentar un verdadero aprendizaje del alumno en la capacidad de trabajar en equipo.

Finalmente, y tras observar que había grupos que en las encuestas que afirmaban no haber trabajado en grupo mejor que en otras asignaturas, en el último curso se introdujo además una sesión de *jigsaw* (puzzleⁱⁱ) en la cual se dio formación al estudiante para trabajar de forma eficiente en equipo y para tratar las posibles disfuncionalidades del mismo.

4. Resultados y Discusión.

Para valorar la efectividad de la metodología, utilizamos como indicador el porcentaje de alumnos aprobados sobre presentados, así como la nota media obtenida. La tabla a continuación refleja los resultados obtenidos.

	Curso 2009-10. Man Acct	Curso 2010-11. Man Acct	Curso 2011-12. Adv Fin Acct	Curso 2012-13. Adv Fin Acct	Curso 2013-14. Adv Fin Acct
Nº alumnos	10	22	13	26	23
Nº alumnos aprobados	10	21	13	25	23
% alumnos aprobados	100	95,45	100,00	96,15	100,00
Nota media	8,05	7,33	8,62	7,63	7,86
Desviación estándar	1,00	1,57	0,86	1,47	0,96

Tabla 1: % aprobados y nota media por curso académico.





A continuación, mostramos los resultados obtenidos de las encuestas de calidad y satisfacción, donde se utilizó una escala Likert que oscilaba de 1. Totalmente insatisfecho a 5. Muy satisfecho:

	Media	Desviación estándar
Satisfacción alumno con la metodología docente (2009-10)	3,90	0,88
Satisfacción alumno con la metodología docente (2010-11)	4,64	0,58
Satisfacción alumno con la metodología docente (2011-12)	4,46	1,10
Satisfacción alumno con la metodología docente (2012-13)	4,54	0,58
Satisfacción alumno con la metodología docente (2013-14)	4,61	0,50
Satisfacción alumno matrices de evaluación trabajo en grupo (2012-13)	4,77	0,43
Satisfacción alumno matrices de evaluación trabajo en grupo (2013-14)	4,87	0,34

Tabla 2: Grado de satisfacción de los alumnos con la metodología.

A continuación, presentamos los resultados principales de las preguntas abiertas realizadas en las encuestas:

- Curso 2009-10: Los alumnos sugirieron la necesidad de una mayor implicación del profesor en los seminarios, donde se desarrollaba el aprendizaje basado en problemas.
- Curso 2010-11: Los alumnos encontraron útil y estimulante los dos casos propuestos en los seminarios para mejorar la comprensión de la asignatura.
- Curso 2011-12: Los alumnos valoraron positivamente el aprendizaje colaborativo.
- Curso 2012-13 y 2013-14: Los alumnos agradecieron mucho tanto la sesión de formación en trabajo en equipo como el *feedback* recibido en las autoevaluaciones, evaluaciones de los compañeros y evaluaciones del profesor

Finalmente, presentamos los principales resultados de las entrevistas realizadas al finalizar el curso a al menos 2 estudiantes (De nota alta y baja):

- Curso 2009-10: Los alumnos no entendían la metodología de aprendizaje basado en problemas, y ésta les suponía una mayor carga de trabajo.
- Curso 2010-11: Los casos fueron estimulantes, y los alumnos estaban motivados a aprender mediante los mismos. Un grupo de trabajo tuvo problemas desde el principio y no supieron arreglarlos.
- Curso 2011-12: Valoración positiva de la metodología de aprendizaje colaborativo. El ambiente en el grupo favorecía el buen trabajo en equipo. Habían aprendido no sólo contenidos sino también a trabajar en equipo.





- Curso 2012-2013 y 2013-14: El alumnado percibía que las distintas tareas de aprendizaje colaborativo propuestas en el curso ayudaban a mejorar sus habilidades de trabajo en grupo.

Pasamos a comentar los resultados. La motivación y entrega de los alumnos fue fundamental para no tener nunca menos de un 95'45% de aprobados. Habría que matizar estos resultados, ya que a excepción de los últimos dos cursos, las competencias a adquirir no eran tenidas en cuenta en la nota final. Por ello, aunque se adquirieran conocimientos, se desaprovechaba el potencial de la metodología para desarrollar otras competencias, que no formaban parte de la evaluación. Los peores resultados se obtuvieron el primer año con el enfoque de ABP: la escasa preparación individual del alumnado (unida a la inexperiencia práctica del tutor en esta metodología) hicieron que prácticamente se acabara finalmente desarrollando una metodología de casos. Hay que citar también que la insuficiente preparación del tutor para actuar como tal, refleja la carencia de formación docente en este aspecto observada en otros estudios (Lauri, Borg, Gunnel y Gilm, 2010). Puede afirmarse que el profesor fue incapaz de gestionar correctamente la implementación del ABP, fallando en su transición de proveedor de conocimientos hacia la de facilitador del aprendizaje. En estas situaciones, se debían haber tenido en cuenta las limitaciones de los alumnos, e introducir sesiones formativas específicas de las competencias de comunicación oral, análisis crítico y trabajo en equipo. Igualmente, una mayor motivación por parte del tutor hacia el alumno a trabajar con una nueva metodología, habría vencido la resistencia al cambio que tradicionalmente han mostrado los alumnos de la asignatura. Esta formación y motivación ha sido incorporada en los dos últimos años, lo cual puede posibilitar que en cursos superiores, en asignaturas que se presten a ello, se utilice de forma eficiente metodología de casos o ABP. Igualmente, en el presente curso se ha introducido también una primera sesión de Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo que busca motivar al alumno para adquirir competencias y centrarse en la adquisición de competencias y habilidades más que en su evaluación, incorporando además un 20% de la nota final basada en esta adquisición de competencias y habilidades.

Resaltar también que otro factor a tener en cuenta es la carga de trabajo que supone el cambiar el estilo docente. Hay que planificar y adaptar correctamente las tareas y actividades a realizar, ya que a veces con esta metodología se consiguen mejores resultados pero a costa de una mayor carga de trabajo para el alumno, lo que deja la eficiencia del método entredicho. En nuestro caso, se pidió una vez al mes al alumno que entregara un recuento de las horas de trabajo, pudiendo comprobar que se cumplía con lo establecido en el Programa de Aprendizaje.

En el caso además de Advanced Financial Accounting, las matrices o rúbricas facilitaron la evaluación, que como hemos señalado fue muy positiva. Durante las experiencias docentes de años anteriores observamos que el alumno se esforzaba más si conocía claramente los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación de los mismos. Al esforzarnos en especificar las unidades competenciales y sus indicadores de medición, el alumno tenía claro cuáles eran las competencias a adquirir y la evaluación señalaba los aspectos importantes de las mismas, por lo que se centraron en ellas y consiguieron adquirir esos conocimientos y habilidades, y por ende, buenos resultados.





Habría que comentar también un problema observado en el aprendizaje colaborativo. Hansen (2005) señala que los estudiantes no necesitan ninguna formación específica en Trabajo en Equipo, dado que aprenden como ser colaborativos y productivos en el proceso. Nuestra experiencia demuestra lo contrario, ya que el alumno realiza los trabajos y tareas en grupo de la misma forma que lo hace regularmente, repitiendo los mismos errores una y otra vez, sin ser capaz de asumirlos o reflexionar críticamente sobre su proceso de aprendizaje. Hemos observado, en línea con Sosa, Andrada y Flores (2014), que no se puede concluir que exista un verdadero aprendizaje colaborativo. Algunos alumnos, por el contrario desarrollaron (o ya poseían) la habilidad de aprovecharse de la bondad, buena voluntad, mayor motivación o debilidad de los compañeros, actuando de forma oportunista en el grupo, disfrutando del trabajo de los demás y realizando lo que podríamos denominar un aprendizaje “negativo”. En este sentido es conveniente la introducción de cierta formación previa en las competencias de trabajo en equipo y comunicación oral, así como de rubricas evaluadoras de las competencias y actividades reflexivas sobre el proceso de aprendizaje. En Advanced Financial Accounting se introdujo la obligación de escribir un pequeño ensayo, de máximo 300 palabras, reflexionando críticamente sobre lo que había aprendido de la tarea de trabajo en grupo. El 50% de la nota de esa tarea se obtenía por la autoevaluación del equipo, evaluación que pretendía provocar la reflexión del alumno para desarrollar el correcto aprendizaje de la competencia. Este proceso de mejora continua consideramos que forma parte de nuestras obligaciones como docentes, debiendo buscar mejorar el rendimiento del alumno y su adquisición de competencias, integrando en las tareas grupales las técnicas y competencias necesarias para desarrollarlas, así como la evaluación requerida para que el alumno valore el aprendizaje de la competencia y se motive a adquirirla.

Por lo que respecta a las percepciones de los alumnos, analizadas a través de encuestas y comentarios de los alumnos, así como de entrevistas selectivas realizadas a los mismos, merece la pena señalar que:

- La satisfacción de los alumnos con las metodologías utilizadas en general es muy alta (algo menor en el caso del ABP). Esta percepción puede estar influenciada por las buenas calificaciones obtenidas por los alumnos.
- En las entrevistas de 2012-2013 y 2013-14 se comprobó que el alumno percibía que las distintas tareas de aprendizaje colaborativo ayudaban a mejorar sus habilidades de trabajo en grupo, por lo que se sentían más preparados para acometer un estudio de caso de lo que inicialmente pensaban.
- También en las preguntas abiertas de las encuestas de calidad se observó que, los alumnos agradecieron mucho tanto la sesión de formación en trabajo en equipo como el *feedback* recibido en las autoevaluaciones, evaluaciones de los compañeros y evaluaciones del profesor. Pese a que ya se habían desarrollado varios trabajos en grupo en otras asignaturas, no tenían ni formación ni *feedback* sobre su nivel competencial en trabajo en equipo, lo cual puede explicar la valoración positiva.





En el Cuadro 1 se condensa la experiencia de los cinco cursos en una lista de errores básicos a evitar y recomendaciones a seguir para facilitar al docente interesado en la utilización de las metodologías, especialmente cuando se procede a implantarlas por primera vez:

Metodología	Errores básicos	Recomendaciones
ABP/estudio de casos	La asignatura no se ajusta a la metodología	No aplicar la metodología. Seleccionar los temas más intuitivos para el alumno o más centrados para crear problemas que permitan la utilización de la metodología
ABP/estudio de casos	Los grupos son muchos y demasiado numerosos	El docente no tendrá tiempo suficiente para realizar la tutorización correctamente –utilizar aprendizaje colaborativo
ABP/estudio de casos	El estudiante es resistente al cambio de metodología	“Vender” al inicio del curso la metodología a seguir, insistiendo en las ventajas de un aprendizaje continuo para su desarrollo profesional
ABP/estudio de casos	El estudiante no tiene destrezas necesarias (Comunicación oral/escrita, capacidad de organización, trabajo en equipo...)	En función del nivel de carencias, no aplicar la metodología o utilizar aprendizaje colaborativa para formarlos en esas competencias genéricas necesarias
ABP/estudio de casos	Aumenta la carga de trabajo con la nueva metodología	Renunciar a contenidos o a aplicar la metodología (<i>Trade-off</i>)
ABP	Alumno incapaz de unir conceptos/relaciones	Estructurar el problema, pasar a utilizar un Caso.
Aprendizaje colaborativo	No medir el proceso de trabajo, sino el resultado o producto final	Introducir en la evaluación la medición del proceso
Aprendizaje colaborativo	Trabajando en equipo se aprende a trabajar en equipo	Proporcionar formación en ésta y otras competencias genéricas

Cuadro 1. Errores básicos a evitar y recomendaciones a seguir.





5. Conclusiones.

Entre las conclusiones fundamentales, señalar que la satisfacción de los alumnos con las metodologías seguidas crecía cada año, por lo que las modificaciones hechas cada curso en base al análisis de experiencias previas parecen efectivas. Las tres metodologías analizadas tienen en común el trabajar en grupos para conseguir la adquisición de competencias, pudiéndose establecer una relación jerárquica entre ellas en función de la demanda de capacidad de los estudiantes: Estudiantes que han desarrollado Aprendizaje Colaborativo estarán más preparados para realizar Estudios de Casos, y éstos últimos a su vez para aprender mediante ABP.

En referencia a la efectividad en el proceso de aprendizaje de las diversas metodologías, como señala Arquero (2012) las características personales de estudiantes y profesores son clave para explicar el éxito o el fracaso de las actuaciones docentes. Hay que recordar que los estudiantes de la experiencia aquí mostrada cursaban las asignaturas en inglés, lo cual en la experiencia del profesorado que imparte la asignatura tanto en los grupos de inglés como en español, es indicador de un interés alto por la formación. Además, eran o pensaban convertirse en estudiantes ERASMUS, lo que indica inquietudes y un nivel de motivación por el aprendizaje considerable. La mayor parte de los estudiantes de la titulación de GADE no son muy vocacionales, como hemos comprobado en nuestra experiencia docente y puede asimismo comprobarse con los datos de matriculación en primer curso (Nota de corte; nota media de acceso; o porcentaje de alumnos que solicitaron GADE en primer lugar). Ello que hace que su forma de enfocar el paso por la Universidad sea muy pragmática, siendo su objetivo superar cursos, no aprender. En este sentido, hay que hacer notar que la gran dificultad para conseguir que el alumno desarrollara las habilidades y las competencias que se adquieren con el ABP: analizar problemas para determinar qué conocimientos eran necesarios para solucionarlos, trabajo en equipo eficiente, capacidad de argumentación razonada basada en evidencias y comunicación oral. No obstante, esta dificultad no impedía que obtuvieran buenos resultados debido a que el peso mayor de la evaluación se basaba fundamentalmente en contenidos, y no tanto en las competencias referidas.

Es necesario conocer las competencias iniciales de los alumnos que conforman el grupo para implementar la metodología con flexibilidad. De acuerdo con Boyce, Williams, Kelly y Yee (2001), los factores a controlar pueden agruparse en motivación, actitud de aprendizaje, interacción de los estudiantes y conocimientos previos. Son posibles los funcionamientos incorrectos de los grupos, en cualquiera de las tres metodologías, debido a motivos de personalidad dominante de algún miembro (mal liderazgo), contribución dispar de los miembros del grupo, o la falta de habilidades sociales de los estudiantes. Por ello, se apunta la necesidad de incluir formación específica en algunas competencias como el trabajo en equipo y la comunicación oral, para conseguir una mayor eficiencia en el aprendizaje del alumno. Igualmente, el profesor debe asumir que los métodos de enseñanza deben fomentar la capacidad de aprendizaje autónomo por el estudiante, el desarrollo de habilidades sociales, intelectuales y tecnológicas, promover la reflexión colectiva y la evaluación formativa (López-Meneses, Domínguez, Álvarez y Jaén, 2011).





Finalmente señalar dos factores específicos a tener en cuenta la hora de transferir los resultados de la experiencia. Por un lado, los grupos de alumnos deben ser pequeños (máximo 20 en las sesiones de enseñanzas prácticas, 40 en las de enseñanzas básicas). Grupos más grandes supondrían una gran carga de trabajo para el profesor que redundaría en unos resultados más pobres en la adquisición de competencias y en la motivación del alumno. Por otra parte, señalar que estos métodos son más adecuados en titulaciones con una nota de acceso alta, gran motivación, mayor apertura de mente, multiculturalidad (lo que sucedía en los grupos analizados de Grado/Licenciatura en Inglés). Estos factores se podrían lograr igualmente en otros grupos trabajando la motivación y la adquisición de competencias genéricas por parte del alumno.

Referencias.

- Arquero J. L. (2012). Investigaciones en docencia de la contabilidad: consideraciones y consejos. *AECA. Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas*, 99, 4-7.
- Ballesteros M. y Moral, A. (2014). Uso de programas de simulación para promover la pedagogía activa en la docencia universitaria. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 1 (I), 87-98.
- Barrows H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. *New directions for teaching and learning*, 68, 3-11.
- Boyce G., Williams S., Kelly A. y Yee H. (2001). Fostering deep and elaborative learning and generic (soft) skill development: the strategic use of case studies in accounting education. *Accounting Education: An International Journal*, 10 (1), 37-60
- Cano E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado* 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Casasola, M., Pérez, V. y García, J. (2012). Aprendizaje basado en proyectos y trabajo en equipo: innovando en la docencia de la asignatura Sistemas Contables Informatizados. *UPOInnova*, 1, 107-122.
- García, J. y Ramírez, C. (2012). Shifting from teaching to learning: experiencia en la asignatura Management Accounting I. *UPOInnova*, 1, 221-240.
- Garrison D. R. y Kanuka H. (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7 (2), 95-105.
- Hansen, J.D. (2006). Using Problem-Based Learning in Accounting. *Journal of Education for Business*, 81 (4), 221-224.
- Healy M. y McCutcheon M. (2010). Teaching with Case Studies: An Empirical Investigation of Accounting Lecturers' Experiences. *Accounting Education: An International Journal*, 19 (6), 555-567.
- Lauri, M. A., Borg, J., Gunnell, T. y Gillum, R. (2010). Attitudes of a Sample of English, Maltese and German Teachers Towards Media Education. *European Journal of Teacher Education*, 33, 79-98.





- Lobato C., Arbizu F. y Del Castillo I. (2004). Claves para la práctica de la tutorización entre iguales en las universidades anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. *Revista de Enfoques Educativos*, 6 (1), 53-65.
- López-Meneses, E; Domínguez, G; Álvarez, F. J. y Jaén, A. (2011). Experiencia Didáctica con Estudiantes de Postgrado sobre los Roles del Educador en la Sociedad del Conocimiento y la Comunicación con Tecnologías 2.0. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 10 (1), 49-58.
- Merino, J., López, E. y Ballesteros, C. (2008). El profesor universitario en la Sociedad de la Información y la Comunicación. *Revista Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 22, 213-231.
- Michaelsen, L. K., Fink, L. D. y Knight, A. (1997). Designing Effective Group Activities: Lessons for Classroom Teaching and Faculty Development. *To Improve the Academy*. Paper 385.
- Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Revista Miscelánea Comillas*, 64, 11-38.
- Osgerby J. (2013). Students' Perceptions of the Introduction of a Blended Learning Environment: An Exploratory Case Study. *Accounting Education: An International Journal*, 22 (1), 85-99.
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1 (1), 9-20.
- Scott, K. S. (2014). A Multilevel Analysis of Problem-Based Learning Design Characteristics. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 8 (2).
- Sosa, M.J., López, C. y Díaz, S.R. (2014). Comunidad de aprendizaje y participación social en un curso Mooc. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 1(I), 1-13.
- Yazici H.J. (2005). A study of collaborative learning style and team learning performance. *Education + Training*, 47 (3), 216-229.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Yu B., Chan P., Chan S.F. y Chan, J. (2005). Exploring the preference in learning approach among the Hong Kong university students: case study, problem-based or traditional textbook question. *Developments in Business Simulations and Experiential Learning*. 32, 331-336.

ⁱ La enseñanza presencial se dividía en los siguientes módulos: Enseñanzas básicas (Gran Grupo), Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (Gran Grupo dividido en 2) y Actividades Dirigidas o Seminarios (grupos reducidos). La finalidad de estos seminarios es la adquisición de ciertas competencias por parte del alumno, tomando como base los contenidos desarrollados en las enseñanzas básicas y en las actividades prácticas y de desarrollo.

ⁱⁱ La técnica del Puzzle implica dividir el producto o entrega final en distintas partes de las que se hace responsable cada alumno, por lo que cada contribución es esencial y única. Fomenta la colaboración y la empatía. Para mayor información: Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.

