

APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA ASIGNATURA CONTABILIDAD FINANCIERA SUPERIOR: VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Javier Corral-Lage

Izaskun Ipiñazar-Petralanda

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Proyecto financiado por VICERRECTORADO DE ESTUDIOS DE GRADO E

INNOVACIÓN, SERVICIO DE ASESORAMIENTO EDUCATIVO,

Convocatoria de Proyecto de Innovación Educativa 2012-2014, Nº 6529

RESUMEN

La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando la capacidad del estudiante de “aprender a aprender” como vía necesaria en su propio aprendizaje, gestionando el tiempo y la información de manera eficaz.

El planteamiento de la asignatura Contabilidad Financiera Superior, se ha desarrollado para que el alumnado pueda recibir la docencia en dos modalidades: metodología ABP, donde se fomenta el autoaprendizaje y la implementación de los conocimientos de una manera independiente, y el sistema tradicional, donde el alumnado se convierte en sujeto pasivo que recibe explicaciones y resoluciones de problemas.

Los resultados obtenidos, muestran cómo la mayoría prefiere un sistema mixto, porque aunque más de la mitad de los alumnos declaran entender mejor la asignatura con la metodología tradicional, afirman que para estar mejor preparados ante un examen, es más recomendable el modelo ABP.

Se puede concluir que es un buen sistema que requiere un gran esfuerzo por parte del alumno y por ello hay que adaptar los contenidos para no sobrecargar al alumnado.

PALABRAS CLAVE

ABP, Metodología activa, Contabilidad, Aprender a aprender, Enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

The Problem-Based Learning methodology (PBL) contributes to the teaching-learning process by developing the student's capacity to “learn to learn” as a necessary channel for their own learning. PBL helps students manage time and information efficiently.

Two methods are deployed when teaching the Advanced Financial Accounting subject. The first method is the PBL approach wherein students are encouraged to deal with the areas of self-learning and acquisition of knowledge in an autonomous way. The second method deployed at the University is the more traditional, teacher-fronted, lecture approach.

The results of the current study indicate that students prefer a mixed-system. More than half those students asked that they understood the subject better when the traditional method was deployed. However, a large body of students stated that in order to be better prepared to sit an exam PBL method was more appropriate.

As a preliminary conclusion, it would seem that the PBL is an effective system that demands significant effort from students. It is therefore suggested that the subject syllabus be modified in order to avoid over-burdening the students.

KEY WORDS

PBL, Active methodology, Accounting, Learn to learn, Teaching-learning

1. INTRODUCCIÓN

Durante la vida universitaria de un estudiante, la capacidad de “aprender a aprender” como vía necesaria en su propio aprendizaje, gestionando el tiempo y la información de manera eficaz, se ha convertido en una de las competencias claves (Fernández, 2006) dentro del Marco de Referencia Europeo. En los últimos años acepciones como crear, transmitir y socializar han ido adquiriendo una mayor entidad, convirtiéndose en el papel estratégico a desarrollar por las Universidades (Rivera, 2000).

El encargo de velar que los medios sean puestos a disposición de todos los estudiantes, para favorecer de esa manera una educación y formación permanente, pudiéndose así llevar a cabo las competencias clave necesarias para sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral, recae sobre las universidades (Estela & Vera, 2008). En su dedicación por establecerse como referente internacional la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea está promoviendo un modelo en el que la investigación, la innovación, la creatividad, la internacionalización y la captación de talento y el aprendizaje, juegan un papel esencial en el perfeccionamiento del rendimiento del tejido productivo y del entorno socio-económico y cultural.

En la actualidad, a la hora de ejecutar diferentes acciones para lograr el éxito en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, queda patente la necesidad de un cambio, un ajuste, una adaptación y un proceso innovador. Durante el curso académico 2011/2012, conscientes de este cambio, en el contexto del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Bilbao, profesores implicados en la asignatura Contabilidad Financiera Superior, hemos intervenido en la adaptación de parte de los materiales docentes para su impartición durante el curso académico 2012/2013 y su puesta en marcha hacia la implementación de metodologías activas.

Por el gran potencial que ofrece para la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rué, 2007), de entre las diversas metodologías activas se ha optado por el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ya que ofrece pautas para adaptarse a los cambios, fomenta un espíritu crítico, aprende a aprender y favorece el trabajo en equipo (Delors, 1996; Molina, García, Pedraz,

& Antón, 2003). Dicha metodología es recomendable aplicarla en los primeros cursos, puesto que está demostrado que favorece la motivación y formación de graduados autónomos, prácticos e interdisciplinarios (Barrows & Kelson, 1995; Major & Palmer, 2001; Sáez, Guisasola & Garmendia, 2013); y, además, constituye uno de los ejes prioritarios dentro del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, donde se demandan una serie de competencias clave para la realización y desarrollo profesional, la inclusión social y el empleo de los estudiantes. Todas ellas son igual de importantes puesto que de manera conjunta contribuyen al éxito en el desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento (Consejo de Europa, 2002).

Bajo estos antecedentes donde se proporcionan los elementos necesarios para la implementación exitosa del ABP en la formación contable, el objetivo de este estudio es determinar, a través de una encuesta al alumnado, cuáles son las ventajas y desventajas de la metodología ABP y la metodología tradicional dentro del marco de la asignatura Contabilidad Financiera Superior. Para la consecución de este objetivo, tras esta introducción, el trabajo se estructura de la siguiente manera: a continuación se muestra las características del método ABP. En el tercer epígrafe nos centramos la metodología empleada para el desarrollo del estudio. Seguidamente se analizan los resultados obtenidos. Y finalmente, en el último apartado, se recogen las conclusiones más importantes.

2. EL MÉTODO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

2.1. Características generales

La metodología o método ABP es una pedagogía que se basa en la teoría del aprendizaje constructivista, en la que el estudiante es el eje central en el proceso de aprendizaje (Biggs, 1996). Según Tan (2004), en esta metodología es recomendable utilizar problemas auténticos, existentes en el mundo real, como el comienzo y el punto de partida en el proceso de aprendizaje, siendo en gran medida un enfoque de aprendizaje activo y centrado en el alumno. Esta metodología no es sólo una resolución de problemas, sino que es una pedagogía basada en el constructivismo donde los problemas reales se utilizan junto con el diseño de un entorno de aprendizaje para fomentar las actividades de investigación, el auto-aprendizaje, la obtención de información utilizando diversas fuentes, el diálogo y la resolución colaborativa de problemas en grupo (Tan, 2004).

La impartición de la docencia con un enfoque activo debe cumplir con unas características que son la base de esta metodología (Dolmans, Schmidt & Gijsselaers, 1995; Hmelo-Silver, 2004; Morales & Landa, 2004; Sáez et al., 2013):

- Utilizar un problema o escenario como punto inicial del aprendizaje.
- Proporcionar las actividades con suficiente tiempo para la reflexión individual y en grupo.
- Trabajar en pequeños grupos de forma cooperativa.
- Guiar por parte del profesorado de forma flexible el aprendizaje de los estudiantes.
- Responsabilizar al alumnado de su propio aprendizaje.

Así mismo, a la hora de plantear los problemas al alumnado, según Hicks (1991) existen cuatro conceptos que se deben tener en cuenta:

- identificar que hay un problema;
- reconocer que dicho problema requiere una solución;
- promover la necesidad de querer resolverlo y,
- convencer a los estudiantes de que van a ser capaces de resolverlo.

Según Tan (2003), un buen problema es aquel basado en la vida real, es decir, relevante y auténtico; generador de múltiples opciones; estimulador del pensamiento creativo e independiente, que requiere de nuevos conocimientos básicos; que integra varios temas; que ofrece resultados realistas y que es capaz de enganchar a los estudiantes y activar la curiosidad.

Además de estas características, también se debe considerar que los fundamentos de un enfoque ABP, por lo general, deben incluir los siguientes aspectos (Tan, 2003):

- el problema es el punto de partida del aprendizaje;
- el problema suele ser el mundo real y tiene la intención de ser lo más auténtico posible;
- el problema debe exigir múltiples perspectivas;
- el problema desafía los conocimientos actuales, las actitudes y las competencias de los estudiantes, por lo que exige nuevas áreas de aprendizaje;
- el aprovechamiento de una variedad de fuentes de conocimiento y el uso y la evaluación de los recursos de información;
- el aprendizaje debe ser colaborativo, comunicativo y de cooperación con los estudiantes; éstos trabajan en pequeños grupos con un alto nivel de interacción para el aprendizaje entre iguales y la enseñanza entre pares;
- el desarrollo de habilidades de investigación y de resolución de problemas, y
- una evaluación y análisis de la experiencia del alumno y de los procesos de aprendizaje.

2.2. Estudios de la aplicación del método ABP en materias contables: estudios teóricos y prácticos

El método ABP parece ser un modelo adecuado para lograr las destrezas que se definen en los ejes prioritarios dentro del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, hasta la fecha se ha prestado poca atención en la literatura contable al método ABP, realizándose un pequeño número de trabajos teóricos publicados que tratan el uso del ABP en el contexto de la enseñanza de la contabilidad como son los trabajos de Johnstone y Biggs (1998) y Milne y McConnell (2001).

Johnstone y Biggs (1998) describen cuatro estrategias a tener en cuenta por parte de los profesores contables, según las cuales, a la hora de considerar la implementación del ABP en asignaturas del área se recomienda que previamente el alumnado tenga unos conocimientos básicos en materia contable; que la resolución de los problemas, tras el proceso de autoaprendizaje llevado a cabo por el estudiante, sea explicado; que la resolución

de problemas se estimule mediante la colaboración inter-grupal y el aprendizaje centrado en el estudiante; y que el profesorado sea experto en la materia.

El estudio realizado por Milne y McConnell (2001) parte de una extensa revisión teórica de la evolución de la metodología ABP en medicina, por ser la materia donde ha tenido mayor repercusión, para concluir que, en materia contable, los educadores deben dar a los estudiantes la libertad para avanzar en su propio aprendizaje y promover deliberadamente el desarrollo de las habilidades del auto-aprendizaje, reorientando al alumnado a ser él quien asuma la responsabilidad de su propio proceso educativo.

En relación a los trabajos empíricos que se han publicado sobre la metodología ABP en el contexto de la educación contable, podemos nombrar a Breton (1999), Heagy y Lehmann (2005) y Stanley y Marsen (2012).

Breton (1999) comparó los efectos de dos métodos de enseñanza utilizando diferentes métodos en dos clases. La primera clase utilizaba la metodología tradicional con las tareas y exámenes, y la segunda clase aplicaba el enfoque de ABP. Según los resultados ofrecidos por Breton (1999) en un contexto de educación en contabilidad, la metodología ABP ofrece mejores resultados académicos que la tradicional. En este estudio también se presentaron evidencias que sugieren que los estudiantes de ABP, tras su implantación, llegaban a la conclusión de haber adquirido conocimientos y capacidades que esperaban les fueran útiles a largo plazo.

En el caso del estudio de Heagy y Lehmann (2005), se trató de validar el valor del aprendizaje de ABP en una asignatura contable. Para ello se compararon los rendimientos de los estudiantes en cuestiones de conocimientos básicos en una clase con ABP, frente a los resultados de estudiantes en una clase sin implantar el ABP. En este caso encontraron que el rendimiento académico en los exámenes de conocimientos básicos no difirió significativamente entre los estudiantes sujetos a la metodología activa ABP y los del plan de estudios tradicional.

Más recientemente, el estudio llevado a cabo por Stanley y Marsen (2012), evidencia que el uso del ABP en materia contable adquiere un éxito destacable. Según estos autores los estudiantes están de acuerdo con que su comprensión de conceptos y principios en este campo ha mejorado, que son capaces de aplicar los principios adquiridos en materia contable a nuevas situaciones, que se sienten más cómodos utilizando ésta metodología, y sobre todo, que el hecho de tener que plantearse a sí mismos diferentes cuestiones y buscar la respuesta adecuada, según el problema planteado, les ha ayudado a comprender mejor la asignatura. Otro resultado importante del estudio es la habilidad de trabajar en equipo. El trabajo en equipo es a menudo difícil de manejar en un entorno con muchos estudiantes, sin embargo, según este último estudio la metodología ABP ha demostrado que el enfoque adoptado puede ser exitoso.

En resumen, la literatura ha propugnado el uso exitoso de la metodología ABP en varias disciplinas, siendo la contabilidad una de ellas, por lo que podría ser un enfoque que promueva la mejora en la formación contable del alumnado al ayudar a éste a aprender por sí mismo, a obtener y organizar la información, a mejorar la capacidad para identificar y resolver problemas no estructurados en entornos desconocidos, y para ejercer el juicio basado en la

comprensión de un conjunto de hechos. Sin embargo, la falta de un mayor número de estudios donde se siga ahondando en las ventajas y desventajas de la metodología ABP en asignaturas del área contable, nos ha llevado a proponernos la realización de este trabajo y, de este modo, poder seguir analizando cuál es la percepción del alumnado.

2.3. Contextualización de la aplicación del método ABP en Contabilidad Financiera Superior

El planteamiento del trabajo se ha centrado en la asignatura Contabilidad Financiera Superior que se imparte en 2º de GRADO de Administración y Dirección de Empresas (ver cuadro 1):

Cuadro 1: Contexto de la asignatura de Contabilidad Financiera Superior

Universidad	UPV/EH U	Centro	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Bilbao)	
Grado	Administración y Dirección de Empresas			
Departamento	Economía Financiera I			
Asignatura	CONTABILIDAD FINANCIERA SUPERIOR		Curso	2º
Cuatrimestre	2º	Créditos	6	
Grupo	--	Nº Estimado de alumnos por clase	50	
Horas presenciales <i>(Nota: las sesiones/clases son de 90 minutos)</i>				
	Clases Magistrales	Prácticas de Aula	Seminarios	TOTAL
	42 horas	9 horas	9 horas	60 horas

La asignatura se ha organizado de tal manera que el alumnado pueda recibir la docencia en dos modalidades:

1. La primera está centrada en la metodología activa ABP, donde se promueve el autoaprendizaje y la implementación de los conocimientos de una manera autónoma por parte del individuo y la capacidad de superar con éxito los obstáculos con el objetivo de culminar el aprendizaje.
2. La segunda, consiste en el sistema docente tradicional, donde el alumno recibe explicaciones y resoluciones de problemas planteados en clase convirtiéndose en un sujeto pasivo. En este caso, el profesor explica el tema desde un inicio, sin que el alumno haya investigado o tenido una visión previa del mismo antes de recibir las explicaciones y sin tener la opción, por tanto, de plantear y debatir posibles soluciones al problema propuesto.

El diseño ABP se ha realizado únicamente para el primer bloque temático (Constitución y Modificación del Patrimonio Neto), que representa, aproximadamente, un tercio de la asignatura. En los siguientes apartados desarrollaremos su implementación y los resultados obtenidos.

3. METODOLOGÍA EN LA APLICACIÓN DEL MÉTODO ABP

El contexto de la asignatura se presentó al alumnado el primer día de clase: se trata de una clase de “presentación” donde se explica al alumno la metodología docente, el programa, material, bibliografía, evaluación.... En este caso, en esta introducción se hizo hincapié en la nueva metodología que se aplicaría durante los primeros temas.

Para presentar el primer bloque temático utilizando el Aprendizaje Basado en Problemas se presenta el denominado “Cuaderno del Alumno” donde se ofrece un cronograma completo de los temas a tratar, así como los problemas que deberá ir resolviendo. Cada tema requiere de un número de horas de trabajo tanto dentro como fuera del aula. De esta manera el alumno, antes de la clase magistral, previamente ha debido desarrollar diferentes actividades como lecturas de normativa legal, bibliografía recomendada, artículos periodísticos y científicos, o dar respuestas a preguntas que se plantean. Posteriormente, ya en el aula, se abre una mesa de debate en pequeños grupos donde cada alumno aporta su punto de vista sobre el problema expuesto y en base a las actividades o lecturas realizadas. Tras esta discusión inter-grupal inicial, es el profesor quién decide qué aspectos son necesarios reforzar mediante una puesta en común y cuáles no necesitan refuerzo porque han sido interiorizados por el propio alumno gracias al proceso de auto-aprendizaje llevado a cabo.

Las actividades diseñadas para cada uno de los temas objeto del método ABP presentan contenidos que recogen los siguientes aspectos (ver cuadro 2): **Cuadro 2:** Características de las actividades para el estudiante

Tipo de Actividad	Pre-test de conocimientos que indica el punto de partida de los estudiantes.
	Presenta un escenario-problema con objeto de que los estudiantes puedan tomar conciencia del tema que van a trabajar.
	Presenta el interés que puede tener el escenario-problema que involucra a los estudiantes en las actividades.
	Hace que los estudiantes realicen un planteamiento legal del problema, que les invita a realizar hipótesis, antes de aplicar directamente las leyes
	Hace que los estudiantes propongan diferentes estrategias de resolución, incluyendo la aplicación de leyes y principios.
	Hace que analicen los resultados obtenidos, estudiando su coherencia respecto a las hipótesis emitidas y el cuerpo normativo estudiado.
	Tiene como objetivo una retroalimentación de lo que se ha aprendido, sin esperar a finalizar el tema. Puede ser una actividad de evaluación.
	Evaluación que pone la atención en que los estudiantes tengan que profundizar en sus conclusiones

La constitución de los grupos para las actividades se ha realizado de manera aleatoria y para cada tema/módulo se han creado nuevos grupos. En este caso, se han producido tres cambios.

Finalizada la materia objeto de la metodología ABP se continua con la asignatura mediante el sistema tradicional (exposiciones del profesorado).

Una vez que el alumno ha conocido ambas metodologías se ha llevado a cabo una encuesta a través de la herramienta web de encuestas online “encuestafacil.com”, entre los meses de marzo y abril de 2013, dirigida a los alumnos y alumnas de tres grupos (uno en castellano y dos en euskera), de la asignatura Contabilidad Financiera Superior, con el objetivo de identificar cuáles son los pros y los contras de ambos métodos.

La encuesta titulada “Metodología Activa ABP” está formada por 3 bloques:

- datos personales;
- metodología activa y
- metodología tradicional.

Consta de nueve preguntas de las cuales tres han sido dicotómicas cerradas, una de respuestas abiertas y cinco con respuestas de escala Linkert de 5 puntos.

El tamaño muestral se determinó para lograr que el margen de error máximo para la estimación de una proporción (frecuencia relativa de respuesta en un ítem específico de una cuestión) sea inferior a 0,06 puntos, en este caso de $\pm 6\%$ con un nivel de confianza del 95% ($z=1.96$, para $e=0.06$) sobre un universo de 148 alumnos (N), definido como finito.

Con todo ello, se considera una muestra representativa, un total de 95 respuestas (n), siendo el número de encuestas cumplimentadas 98, superior al tamaño muestral, con un índice de respuesta de un 66,21% sobre el total de encuestas enviadas, dato que se puede considerar adecuado, por lo que las conclusiones sobre la aceptación por parte del alumnado de la metodología ABP, pueden considerarse relevantes.

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2 pq}}$$

A la hora de ofrecer un valor (Valor i) a cada una de las preguntas-ítems (v_i), se ha tenido en cuenta cada una de las preguntas (i) en relación a la respuesta (j), dando a cada respuesta los siguientes valores: (1) Nada de acuerdo; (2) Poco de acuerdo; (3) Indiferente; (4) Bastante de acuerdo; y (5) Totalmente de acuerdo, en base a la siguiente fórmula:

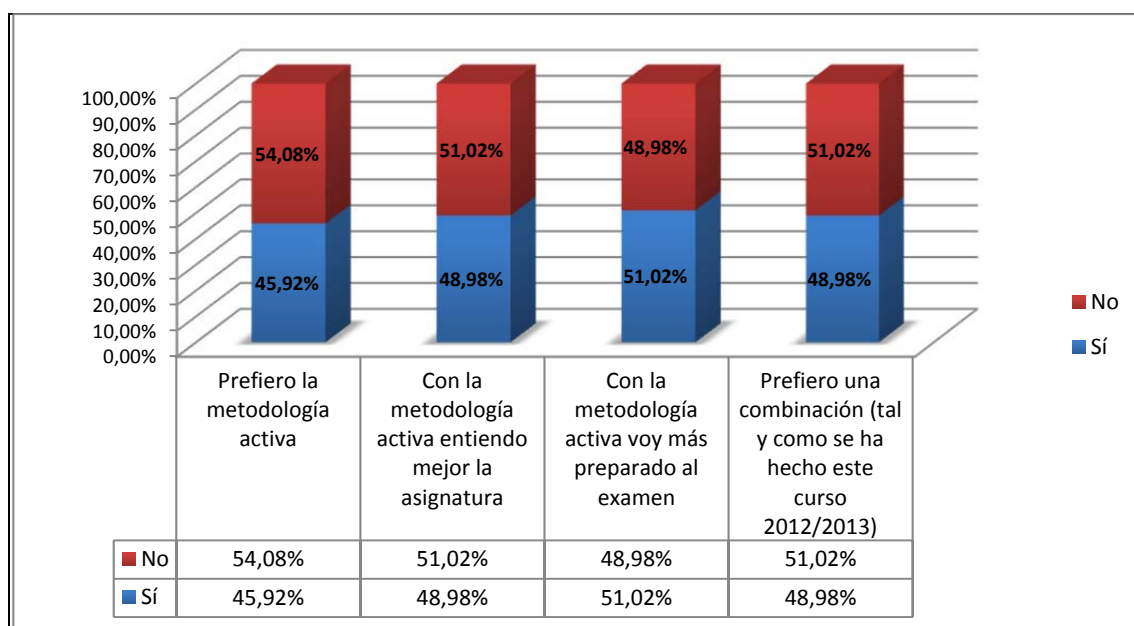
$$\text{Valor } i = \sum_{j=1}^{n=5} (v_{ij} \times j)$$

4. RESULTADOS

4.1. Resultados Metodología ABP vs Metodología Tradicional

Respecto a los datos obtenidos, en base a la pregunta “¿Qué opinión te merecen cada una de las metodologías desarrolladas hasta el momento?” el 51,02% prefiere un sistema mixto donde se lleven a cabo las dos modalidades descritas, ya que a pesar de que más de la mitad de los alumnos declaran entender mejor la asignatura con la metodología tradicional, por el contrario afirman que para estar mejor preparados ante un examen, es más recomendable la metodología ABP (ver Figura 1).

Figura 1: Metodología ABP vs Metodología Tradicional



4.2. Resultados Metodología ABP

En referencia a la metodología ABP, los alumnos opinan que dicho modelo de aprendizaje es positivo para ellos (56,12%), sin embargo creen que es necesario hacer más prácticas (67,35%); y que el profesor explique toda la teoría, no solo limitándose a los puntos que tras la puesta en común cree que son más importantes reforzar (81,64%).

Respecto a la labor desempeñada por los alumnos fuera del aula, consideran que el esfuerzo ha sido importante (59,19%), aunque reconocen que les ha ayudado a comprender mejor la materia (47,96%), frente al 31,63% que opinan lo contrario.

El ítem más valorado por el alumnado (4,14), es aquel que demanda la necesidad de recibir explicaciones teóricas de toda la teoría, en el propio aula; seguido de la necesidad de incrementar el número de ejercicios prácticos dentro del aula (3,81). Sin embargo, los estudiantes a la hora de valorar que “La dinámica de las clases ha sido buena: comentar entre los compañeros y luego corrección por parte del profesor” le ofrecen la valoración más baja (2,77)

de todos los ítems sobre la Metodología ABP. En referencia a la labor desempeñada en el aula, adquiere mayor importancia el trabajo extra que ha supuesto el hecho de que el esfuerzo desempeñado haya ayudado a comprender mejor la asignatura (3,68 frente a 3,25) (ver Cuadro 3).

Cuadro 3: Opinión sobre la metodología ABP

METODOLOGÍA ABP						
i \ j	OPINIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DENTRO DEL AULA					Valoración
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Las actividades han sido suficientes para profundizar en los conceptos de los temas 2, 3 y 4	1,02 %	13,27 %	34,69%	14,29%	36,73%	3,72
Es necesario hacer más actividades prácticas en el aula	2,04 %	11,22 %	19,39%	38,78%	28,57%	3,81
La dinámica de las clases ha sido buena: comentar entre los compañeros y luego corrección por parte del profesor	14,29 %	33,67 %	22,45%	20,41%	9,18%	2,77
Es necesario que el profesor explique la teoría en el aula	1,02 %	6,12 %	11,22%	40,82%	40,82%	4,14
En general, mi opinión es positiva	1,02 %	15,31 %	27,55%	26,53%	29,59%	3,68
Creo que es una buena metodología para aprender	10,20 %	27,55 %	27,55%	25,51%	9,18%	2,96

	OPINIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS FUERA DEL AULA					
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Valoración
Ha supuesto mucho trabajo fuera del aula.	1,02 %	9,18 %	30,61%	38,78%	20,41%	3,68
El esfuerzo realizado me ha ayudado a comprender mejor la asignatura	6,12 %	25,51 %	20,41%	33,67%	14,29%	3,25

4.3. Resultados Metodología Tradicional

La opinión que ofrecen los alumnos sobre la Metodología tradicional, también es positiva, ya que la refrendan el 69,39%. Si bien es cierto que demandan que las explicaciones teóricas vayan acompañadas de actividades tal y como sucede en el método ABP (50%); y que es necesario incrementar el número de ejercicios prácticos, al igual que se solicita con la otra metodología (77,51%). El esfuerzo fuera de las aulas ha sido menor, ya que casi la mitad así lo contemplan a la hora de comprender mejor la materia (ver cuadro 4).

Si nos fijamos en la valoración obtenida por cada ítem, el más valorado con una puntuación de 3,99, es la necesidad de realizar más prácticas en el aula (misma petición que en la metodología ABP). Por el contrario, a la hora de conocer si esta metodología es un buen método para aprender, nos encontramos con que este ítem es el menos valorado (3,26). En relación a las actividades llevadas a cabo fuera del aula, los estudiantes opinan que el trabajo extra realizado es demasiado en comparación con la ayuda que ello le ha podido aportar a la hora de comprender mejor la asignatura (ver cuadro 4).

Cuadro 4: Opinión sobre la metodología tradicional

METODOLOGÍA TRADICIONAL						
i \ j	OPINIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DENTRO DEL AULA					
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Valoración
Las explicaciones teóricas podrían	2,04 %	16,33 %	31,63%	22,45%	27,55%	3,57

realizarse mediante actividades (es decir, como en los temas 2-3-4) en lugar de en el aula						
Es necesario hacer más ejercicios en el aula	2,04 %	4,08 %	16,33%	47,96%	29,59%	3,99
La dinámica de las clases ha sido buena: escuchar los comentarios del profesor	5,10 %	16,33 %	24,49%	45,92%	8,16%	3,36
En general, mi opinión es positiva	2,04 %	7,14 %	21,43%	30,61%	38,78%	3,97
Creo que es una buena metodología para aprender	6,12 %	20,41 %	25,51%	36,73%	11,22%	3,26
Las explicaciones teóricas podrían realizarse mediante actividades (es decir, como en los temas 2-3-4) en lugar de en el aula	2,04 %	16,33 %	31,63%	22,45%	27,55%	3,57
	OPINIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS FUERA DEL AULA					
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Valoración
Ha supuesto mucho trabajo fuera del aula.	5,10 %	13,27 %	34,69%	38,78%	8,16%	3,32
El esfuerzo realizado me ha ayudado a comprender mejor la asignatura	5,10 %	16,33 %	31,63%	43,88%	3,06%	3,23

4. CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos, podemos concluir que las ventajas más importantes de la metodología activa ABP destacadas por los estudiantes son que su propia idiosincrasia permite y facilita llevar al día la asignatura y, como consecuencia, el alumnado asimila mejor los conocimientos, percibiendo que está mejor preparado para las pruebas de evaluación. El trabajo constante, los procesos de autoaprendizaje, las tareas realizadas en equipo, etc. ayudan al alumnado a interiorizar los conocimientos de una manera más eficaz y eficiente.

Sin embargo no debemos olvidar las desventajas más importantes de la metodología activa. Éstas han estado relacionadas con la gestión del tiempo y la incertidumbre generada por el sistema de autoaprendizaje. Los estudiantes recalcan la cantidad de trabajo adicional que supone esta metodología ya que, a su parecer, les exige muchas horas de estudio fuera del aula. En principio, el alumnado no está habituado a ampliar sus conocimientos mediante trabajo extra a desempeñar en horas no lectivas. Suponemos que la dificultad de gestionar su tiempo, representa una barrera para los estudiantes y esto les hace valorar negativamente el trabajo extra. También comentan que sería adecuado que fuera el profesor quien realizara una puesta en común de los conceptos teóricos, en lugar de que sean ellos mismos. De nuevo aparece, en nuestra opinión, otra barrera impuesta: la incertidumbre, generada por los miedos a exponer en grupo, a dar sus propias ideas, a saber que pueden ser rebatidas, en definitiva, a aprender por ellos mismos. Inicialmente, los alumnos son reacios a pensar por sí mismos, por ello generan una defensa contra todo aquello que suponga un esfuerzo adicional. Se destaca la necesidad de llevar a cabo más prácticas en el aula. En este caso el alumno demanda ejercicios solucionados, por un lado, porque de esa manera pueden cerciorarse de que los resultados obtenidos son los correctos, eliminando así su incertidumbre, y por otro, ganar tiempo a la hora de tener que llegar a las soluciones, reduciendo así su tiempo de estudio.

En referencia a la metodología definida como tradicional podemos determinar que el alumnado encuestado considera como aspectos negativos de la metodología tradicional la demanda de más ejercicios prácticos en el aula, y la peor “consolidación” de los conocimientos. Respecto a la primera demanda, cabe manifestar que el alumno siempre solicita más ejercicios prácticos, independientemente del método, tal y como se ha podido observar. Suponemos que, como hemos comentado, es una manera de reducir su incertidumbre y sus tiempos de estudio. En el segundo aspecto, el alumnado al convertirse en un sujeto pasivo y no ser parte activa del proceso de aprendizaje, no refuerza los conocimientos adquiridos.

Respecto a los aspectos positivos, se remarca que la metodología tradicional al dejar el peso del desarrollo de la asignatura en el profesorado, mediante explicaciones teóricas, consecución de supuestos prácticos, etc., hace que el alumnado perciba que entiende mejor la materia, aunque, como hemos mencionado, no afianza los conocimientos adquiridos de una manera efectiva. En nuestra opinión, en este caso, el alumnado es un sujeto pasivo, que no se ve en la obligación de pensar por sí mismo, ni desarrollar su

autoaprendizaje, simplemente recibe las enseñanzas del profesorado y las toma como válidas, sin acrecentar su capacidad crítica, ni aportar un feedback.

Como consecuencia de este parecer, desde el profesorado, en interés de una mejora en la calidad de la enseñanza, debemos dar seguir insistiendo en la importancia de las metodologías activas y de las diferentes competencias transversales que aporta la metodología ABP, mediante procesos de mejora. Considerando todas las ventajas y desventajas de cada método, en aras de perfeccionar y ampliar la metodología activa en el área contable, se hace necesario un proceso de revisión en los siguientes aspectos:

- a. reestructurar ciertas actividades para incorporar más ejercicios prácticos, y de esa manera permitir que los estudiantes puedan cerciorarse de haber llegado a los resultados correctos y minimizar así su incertidumbre;
- b. adaptar mejor los problemas expuestos en cuanto al tiempo que se necesita para solventar cada uno de ellos, especialmente fuera del aula, evitando así una labor tediosa y prolongada en el tiempo. La labor desempeñada por el alumnado en horas no presenciales no debe suponer una carga excesiva para éste, ni repercutir, por ende, de manera negativa en el tiempo que dediquen a otras asignaturas.
- c. modificar las actividades correspondientes a los aspectos teóricos: como lecturas de normativa, legislación, etc. Tras la lecturas, resúmenes, debates, etc., desarrollados por los alumnos, según las indicaciones de las actividades, sería recomendable que el profesorado realizara una breve exposición y puesta en común, reduciendo así, las incertidumbres generadas en el alumnado ante los miedos de no haber llegado a las conclusiones correctas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrows, H. S., & Kelson, A. C. (1995). Problem-based learning in secondary education and the problem-based learning institute. *Springfield, IL: Problem-Based Learning Institute*.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Breton, G. (1999). Some empirical evidence on the superiority of the problem-based learning (PBL) method. *Accounting Education*, 8(1), 1–12.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
- Delors, J. & International Commission on Education for the Twenty-first Century, (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Santillana.
- Dolmans, D. H. J. M., Schmidt, H. G. & Gijsselaers, W. H. (1995). The relationship between student-generated learning issues and self-study in problem-based learning. *Instructional Science*, 22(4), 251-267.
- Estella, A. M., & Vera, C. S. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de educación*, (47), 159-184.
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria*, (5), 6.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24.
- Heagy, C., & Lehmann, C. (2005). Is PBL an improved delivery method for the accounting curriculum? In B. Schwartz & J. Ketz (Eds.), *Advances in accounting education teaching and curriculum innovations* (pp. 221–251). Elsevier.
- Hicks, M. (1991). *Problem solving in business and management: Hard, soft and creative approaches*. London: International Thomson Business Press.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.

- Johnstone, K., & Biggs, S. (1998). Problem-based learning: Introduction, analysis, and accounting curricula implications. *Journal of Accounting Education*, 16(3/4), 407–427
- Major, C. H., & Palmer, B. (2001). Assessing the effectiveness of Problem-Based Learning in Higher Education: Lessons from the Literature. *Academic Exchange Quarterly*, 5(1), 4-9.
- Milne, M., & McConnell, P. (2001). Problem-based learning: A pedagogy for using case material in accounting education. *Accounting Education*, 10(1), 61–82.
- Molina Ortiz, J. A., García González, A., Pedraz Marcos, A., & Antón Nardiz, M. V. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de Docencia Universitaria*, 3(2).
- Morales, P., & Landa V. (2004). Aprendizaje Basado En Problemas Problem-Based Learning. *Theoria*, 13, 145-157.
- Rivera, O. (2000). La Gestión del Conocimiento en el mundo Académico: ¿Cómo es la universidad de la era del conocimiento?. *AECA*, 51.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Narcea Ediciones.
- Sáez de Cámara Oleaga, E., Guisasola Aranzabal, J., & Garmendia Mujika, M. (2013). Implementación y resultados obtenidos en una propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas en el Grado en Ingeniería Ambiental. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 85-112.
- Stanley, T., & Marsden, S. (2012). Problem-based learning: Does accounting education need it? *Journal of Accounting Education*.
- Tan, O. S. (2003). Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century. Thompson.
- Tan, O. S. (2004). Editorial. Innovations in Education and Teaching International, 41(2), 123-124.