



Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

LA INFLUENCIA DE LA COVID-19 EN EL FUTURO DE LA DOCENCIA EN CONTABILIDAD.

Autor: Sofía López Olivencia

Director: María del Carmen Bada Olanan

MADRID | Abril 2021

RESUMEN:

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende analizar la docencia en las asignaturas de contabilidad profundizando en el *E-learning* y en el *Blended Learning*, actuales métodos de aprendizaje que se imparten como consecuencia de la COVID-19, y las percepciones de los alumnos de la Universidad Pontificia Comillas sobre esta nueva metodología de enseñanza. Se ha llevado a cabo una amplia revisión de la literatura y un estudio empírico con un cuestionario con la finalidad de estudiar si los estudios realizados anteriormente se asocian con los resultados obtenidos en la encuesta. Del mismo modo, se presentan diversas líneas de investigación futura.

Palabras Clave:

Docencia en contabilidad, *E-learning*, *Blended Learning*, COVID-19, Capacidades tecnológicas, Percepciones de los alumnos.

ABSTRACT:

This End-of-Degree Paper aims to analyze the teaching of accounting subjects, delving into E-learning and Blended Learning, current learning methods taught because of COVID-19, and the perceptions of students at Universidad Pontificia de Comillas on this new teaching methodology. An extensive review of the literature and an empirical study with a questionnaire have been carried out in order to study whether that previous studies are associated with the results obtained in the survey. In the same way, several lines of future research are presented.

Key Words:

Accounting education, E-learning, Blended Learning, COVID-19, Technological skills, Student perceptions.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| ÍNDICE DE FIGURAS. | 4 |
| ÍNDICE DE TABLAS. | 5 |
| CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN. | 6 |
| CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE LA LITERATURA: DOCENCIA EN CONTRABILIDAD. | 9 |
| 2.1. Docencia en contabilidad modalidad presencial | 9 |
| 2.2. Docencia en contabilidad modalidad online | 12 |
| 2.2.1. <i>E-learning</i> | 12 |
| 2.2.2. <i>Blended Learning</i> | 15 |
| 2.3. La situación educativa contable y la COVID-19 | 19 |
| 2.3.1. <i>Impacto de la COVID-19</i> | 19 |
| 2.3.2. <i>Respuestas frente a la crisis de la COVID-19</i> | 20 |
| 2.3.3. <i>Valoración de las medidas adoptadas</i> | 22 |
| 2.4. Futuro docencia contabilidad online..... | 24 |
| 2.4.1. <i>Beneficios</i> | 24 |
| 2.4.2. <i>Perjuicios</i> | 26 |
| CAPÍTULO III. ESTUDIO EMPÍRICO. | 29 |
| 3.1. Objetivo del Estudio Empírico..... | 29 |
| 3.2. Metodología | 29 |
| 3.3. Recogida de datos y Análisis de resultados. | 31 |
| CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES. | 45 |
| CAPÍTULO V. REFERENCIAS. | 50 |
| CAPÍTULO VI. ANEXOS. | 59 |
| 6.1. Cuestionario | 59 |
| 6.2. Respuestas de las preguntas abiertas..... | 61 |
| 6.3. Parámetros estadísticos extraídos. | 66 |

ÍNDICE DE FIGURAS.

| | |
|---|-----------|
| Figura 1: Género | 32 |
| Figura 2: Edad | 32 |
| Figura 3: Tipo de estudiante | 32 |
| Figura 4: Nota en Introducción a la Contabilidad | 33 |
| Figura 5: Nota en Contabilidad Financiera | 34 |
| Figura 6: Experiencia con la docencia online (marzo-mayo, 2020) | 35 |
| Figura 7: Experiencia con la bimodalidad (curso 2020/2021) | 35 |
| Figura 8: Influencia de la docencia online en la mejora de la planificación y organización | 36 |
| Figura 9: Influencia de la docencia online en la mejora de la gestión del tiempo ... | 37 |
| Figura 10: Influencia de la docencia online en la mejora de la capacidad de comunicación | 38 |
| Figura 11: Influencia de la docencia online en la resolución de conflictos | 38 |
| Figura 12: Influencia de la docencia online en la capacidad de liderazgo | 39 |
| Figura 13: Influencia de la docencia online en el trabajo en grupo | 39 |
| Figura 14: Clases online vs. Clases presenciales | 40 |
| Figura 15: Nivel de perjuicio en la asignatura de contabilidad | 42 |

ÍNDICE DE TABLAS.

| | |
|--|-----------|
| Tabla 1: Relación entre el tipo de estudiante, el género y la edad | 33 |
| Tabla 2: Clases online vs. Clases presenciales | 40 |
| Tabla 3: Aspectos positivos y negativos de la docencia online en contabilidad | 43 |
| Tabla 4: Mayor dificultad en la adaptación a la docencia online en contabilidad | 44 |
| Tabla 5: Parámetros estadísticos extraídos | 66 |

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.

¿Es la docencia online la mejor alternativa para el futuro de la contabilidad? Desde tiempos atrás ya se viene analizando esta cuestión, y es que numerosos investigadores consideran que la contabilidad se encuentra estrechamente ligada a un mundo cambiante, en el que las transformaciones no dejan de estar presentes, siendo así necesario dejar atrás la enseñanza tradicional que se venía aplicando (Abbate, Mileti y Vázquez, 2000). Por enseñanza tradicional se entiende la explicación del temario por parte del profesor y una acumulación de conocimientos por parte de los alumnos que, posteriormente, se someterán a un examen (Larrañaga, 2012). Hoy en día, es imprescindible la adaptación del sistema educativo a la sociedad dinámica en la que vivimos con la finalidad de poder formar a personas creativas, con capacidad de adaptarse a cualquier situación que se les presente, y con competencias necesarias en el ámbito profesional, como son la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la confianza en sí mismos (Martínez, 2013).

La educación es un pilar fundamental en nuestra vida puesto que de ella depende el futuro de nuestro país, y no podemos dejarla de lado. Entre las principales finalidades de la enseñanza, no se sitúa únicamente la adquisición de simples conocimientos, sino lograr el desarrollo integral de la persona y la capacidad de la misma para cambiar la sociedad (García, 2006). En concreto, este estudio se centra en el ámbito de la contabilidad ya que la incorporación de las nuevas tecnologías en dicha materia se presenta como un gran reto en comparación con otras asignaturas, y es que el futuro del contable requiere estar en continua exposición a trabajar en equipo (Jackling & De Lange, 2009) siendo la docencia online un buen modo de formar a personas capaces de trabajar en equipo, con habilidad para comunicarse entre los mismos y con capacidad de resolución de conflictos. La ausencia de innovación, la falta de formación de los profesores en el ámbito tecnológico y la falta de interés por enriquecer la calidad del aprendizaje son algunos de los obstáculos que implica la transición de una docencia presencial a una docencia online en la contabilidad (García-Ayuso, 1996).

La dificultad que conlleva la enseñanza online de la contabilidad ha quedado reflejada en numerosas ocasiones. Ya en 1984, la Asociación Americana de Contabilidad mostró su preocupación acerca del futuro de la contabilidad en Estados Unidos, llevando a cabo un informe en el que se estipulaban una lista de cambios que deberían llevarse a cabo en la

forma de enseñar la contabilidad. En otro estudio realizado por el ya citado García-Ayuso y Sierra (1995), la enseñanza de la contabilidad online se posicionaba como la preocupación primordial de los profesores de contabilidad en España. En opinión de Donoso y Jiménez (1996), pese a la necesidad de cambios que requiere la enseñanza online en el área de la contabilidad, ya se han iniciado reformas en los planes de estudio para incentivar esta formación.

Sin embargo, Edmond & Tiggeman (2009) mostraron su preocupación por la necesidad de cambiar la enseñanza tradicional de la contabilidad por una metodología que permita a los estudiantes aprender a través de un uso creativo de las tecnologías. Asimismo, recalcaron el requerimiento por parte de la Comisión de Cambio de Educación Contable de que los departamentos contables estén compuestos por estudiantes de contabilidad que dispongan de las competencias personales de los Institutos Americanos de Contadores Públicos Certificados (AICPA), incluyendo entre las mismas la resolución de problemas y toma de decisiones, interacción con el resto de compañeros, liderazgo, comunicación y conocimiento sobre la tecnología. Según un estudio llevado a cabo en 325 departamentos de contabilidad de los Estados Unidos, un 54,3% requiere el uso de ordenadores para realizar su trabajo y un 60% requiere un enfoque de aprendizaje colaborativo (Saunders & Christopher, 2003).

La nueva normalidad en la que vivimos actualmente ocasionada por la COVID-19 ha supuesto un cambio en todos los ámbitos de nuestras vidas. Si bien, la educación ha sido uno de los entornos más afectados debido a la necesidad que surgió en marzo de 2020 de cambiar la enseñanza completamente presencial por la enseñanza online de un día para otro, sin previo aviso. El cierre de los centros educativos supuso la necesidad de adaptación tanto de profesores como de alumnos al uso de las nuevas tecnologías para poder impartir o recibir la educación a online y a distancia (Moreno-Rodríguez, Tejada y Díaz-Vega, 2020). Una vez finalizado el confinamiento de marzo de 2020 a mayo de 2020, todo el mundo se preguntaba ¿Ha funcionado la educación online durante estos meses? ¿Cómo será la vuelta en septiembre? ¿Deberíamos seguir aplicando las mismas medidas de enseñanza, o necesitamos implementar nuevas medidas? Ante la incertidumbre sobre la duración de la COVID-19 o la posible aparición de otra futura pandemia, se debe valorar una transformación digital de la formación pedagógica e intentar aprovechar dicha oportunidad para promover un aprendizaje más dinámico. Por

todo ello, este trabajo pretende analizar este nuevo enfoque en el aprendizaje reconociendo los puntos fuertes y débiles de la enseñanza de contabilidad online realizando así una comparación con la enseñanza presencial tradicional.

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo general analizar las percepciones de los estudiantes de la Universidad Pontificia de Comillas sobre la enseñanza de la contabilidad online, como nuevo enfoque en el aprendizaje, y, ante las circunstancias que estamos viviendo actualmente como consecuencia de la COVID-19. Además, analizaremos si los estudiantes han percibido una mejora entre la docencia presencial que se venía aplicado desde antes, y la docencia online que estamos viviendo actualmente. Y junto a ello, estudiaremos las ventajas y desventajas percibidas por estudiantes del uso continuo de esta nueva modalidad de enseñanza en un futuro.

Para la consecución de los objetivos propuestos, en primer lugar, se realizará una exhaustiva revisión de la literatura de la siguiente forma. Primero, llevaremos a cabo una búsqueda de documentos sobre la docencia presencial de la contabilidad que se venía aplicando hasta la aparición de la COVID-19. Seguidamente, profundizaremos en la lectura de literatura sobre la utilización de la docencia y los recursos online en contabilidad que se aplican a día de hoy. De esta forma, se entrará en contexto sobre la docencia presencial que se ha aplicado desde siempre, y el cambio que se ha producido en la enseñanza de la contabilidad a raíz de la COVID-19 a la docencia online que vivimos actualmente. En segundo lugar, se elaborará una encuesta para obtener información de alumnos que han cursado asignaturas de contabilidad tanto en el confinamiento de marzo a mayo de 2020, como en el actual curso 2020/2021, y que se han visto obligados a adaptarse en tiempo récord a la docencia online durante los últimos meses. Para ello, se llevará a cabo un análisis tanto descriptivo como de los datos obtenidos.

Tras esta introducción, en la que hemos determinado la importancia y justificación del tema, estipulado los objetivos y la metodología que vamos a llevar a cabo, la estructura del trabajo será la siguiente. En el Capítulo II, se procederá al estudio de la docencia en contabilidad diferenciando así entre la antigua docencia presencial y la actual docencia online (*E-learning* y/o *Blended Learning*), profundizando en las diferencias y similitudes entre ellas. Se analizará la situación educativa en el contexto de la COVID-19 examinando el impacto que ha tenido en la educación contable y las medidas adoptadas

como reacción a la crisis, así como una valoración de las mismas. Y posteriormente, se investigará el futuro de la docencia en la contabilidad online considerando los beneficios y perjuicios de la misma. En el Capítulo III se llevará a cabo un estudio cualitativo y cuantitativo a través de una encuesta realizadas tanto a alumnos de contabilidad de la Universidad Pontificia de Comillas (ICADE). En el Capítulo IV presentaremos las principales conclusiones del estudio, sus limitaciones y las líneas de investigación futuras.

CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE LA LITERATURA: DOCENCIA EN CONTRABILIDAD.

2.1. Docencia en contabilidad modalidad presencial

La docencia en la contabilidad consiste en la transmisión por parte de los profesores a los alumnos de los conocimientos generales o específicos de contabilidad para que, en un futuro, sean capaces de analizar las operaciones mercantiles de una empresa, y lograr conocer así la estabilidad y solvencia de la misma (Macías, Sosa, Ordoñez y Calderón, 2016). Covarrubias y Piña (2004) lo definen como una forma de enseñanza que se basa en una interacción cara a cara entre alumno y profesor. Desde la perspectiva del docente, antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la contabilidad, se deben definir tres objetivos: qué se va a enseñar, de dónde se va a partir y cómo se va a enseñar (Seltzer, 2006). Así, se ha generado una gran atención y discusión acerca de la importancia en términos de la manera y el proceso de proporcionar educación en el campo de la contabilidad, particularmente en el área de la educación superior (Belias, Koutiva, Nikolaos, Sdrolia & Athanasios, 2013). Al discutir el futuro de la contabilidad, Albrecht y Sacks (2000) argumentaron que existen varias prácticas de enseñanza innovadoras que deberían adoptarse para mejorar el aspecto educativo de la disciplina contable. Específicamente, se deben considerar las habilidades teóricas y empíricas requeridas por la industria y el mercado en general para rediseñar y modernizar los planes de estudio tradicionales, así como implementar prácticas de enseñanza que faciliten el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias (verbales o escritas).

Belias et al., (2013) consideran que, desde siempre, la enseñanza de la contabilidad se ha realizado, principalmente, mediante métodos convencionales (tradicionales) o ligeramente sofisticados con una transmisión de conocimientos e información mediante

la forma habitual de conferencias o discusiones que requieren presencia física tanto del estudiante como del profesor. Según un estudio realizado por Cottel & Millis (1993), estos métodos tradicionales empleados en la enseñanza tradicional de la contabilidad los conforman: la lectura de textos y problemas, la formulación de preguntas, la asistencia a conferencias, la resolución de problemas y casos no estructurados, la monitorización de discusiones, la respuesta a preguntas de tipo objetivo, el análisis de estudios, así como las presentaciones orales. En este sentido, los métodos de enseñanza tradicionales se centran en el profesor con la determinación por parte del mismo del plan de estudios, los materiales didácticos y las evaluaciones de los estudiantes (Cottel & Millis, 1993). Junto con la opinión de Cottel & Millis, también se sitúa Hutchings (2006), quien considera que los métodos de docencia convencionales en lugar de involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tienden a centrarse en el profesor.

Entre las posiciones a favor de la metodología tradicional, destacamos los siguientes autores. Según Trabulsi (2018), los enfoques tradicionales de enseñanza en la contabilidad permiten proporcionar una mayor interacción entre el docente y el alumno, así como entre los propios alumnos, y un total abandono de los mismos pondría en riesgo el contacto personal entre todos ellos, siendo perjudicial tanto para el desarrollo social de los estudiantes, como para la evaluación por parte del profesor. Esto queda reflejado en un estudio realizado por Wells, de Lange & Fieger (2008) en el que encontraron que el modo de aprendizaje presencial de la contabilidad era efectivo, y que los estudiantes estaban bastante motivados por este modo tradicional. En esta misma línea, Bunn, Fischer & Marsh (2014) detectaron un desempeño significativamente más alto en los alumnos de contabilidad intermedia I que había asistido a clases de forma tradicional, frente a los que había acudido en línea. Walstrom (2014) reveló que los estudiantes del curso tradicional en contabilidad estaban más satisfechos con el curso que los estudiantes en línea. Asimismo, Verhoeven & Wakeling (2011) describieron en un estudio en el que participaron los estudiantes de una universidad pública, que la tasa de éxito en un curso básico cuantitativo de negocios de la división superior era significativamente más baja (en 17 puntos porcentuales) en la asistencia en línea que en la asistencia presencial.

Chen & Jones (2007) analizaron a los estudiantes de un curso de contabilidad de costes que informaron de un nivel más alto de dominio de la materia aquellos que había asistido al curso de forma tradicional. Los resultados de este estudio sugirieron que los resultados

del aprendizaje tradicional, el conocimiento adquirido por los estudiantes y con el profesor, y la satisfacción general del curso con esta modalidad, era de un alto nivel en comparación con la asistencia en línea. Además, los estudiantes de Contabilidad de Gestión que se habían sometido a un aprendizaje tradicional percibieron un aumento en las habilidades de pensamiento crítico y la discusión en clase como un factor de comprensión (Butcher, Epps & Cleaveland, 2015). Por otro lado, Lim, Akladios & Parsei (2013) administraron una prueba preliminar a los estudiantes a través de la cual analizaron el conocimiento de contabilidad antes del curso, y otra prueba posterior para examinar el conocimiento tras la finalización del curso, descubriendo así que los estudiantes a los que se habían aplicado métodos tradicionales obtuvieron un aumento significativo entre la prueba previa y la posterior, lo que indica una mayor comprensión y dominio del material.

En relación con las diferentes tipologías de los métodos tradicionales de enseñanza de contabilidad, Arquero-Montano, Cardoso & Joyce (2004) estudiaron el uso de métodos de enseñanza en diferentes casos fomentando el desarrollo de competencias y habilidades, como las habilidades comunicativas y la resolución de problemas contables. Entre ellos, destacó el método de los *case studies*, una técnica que se basa en el análisis de situaciones de empresas reales, siendo un método altamente calificado en los cursos de contabilidad para adquirir y desarrollar habilidades y conocimientos técnicos. Del mismo modo, se considera que los *case studies* benefician considerablemente a los estudiantes al facilitar el desarrollo de varias competencias significativas como la capacidad de evaluar una situación desde más de una perspectiva, considerar soluciones alternativas, aplicar juicios, analizar y resolver problemas, así como integrar los conocimientos adquiridos (Weil, Oyelere & Rainsbury, 2004). Otra herramienta empleada en esta metodología tradicional son las pruebas grupales, en este sentido, Clinton & Kohlmeyer (2005) estudiaron el efecto de las pruebas grupales sobre el desempeño de los estudiantes en general y la asignatura enseñada, en particular. Sin embargo, se concluyó que esta herramienta no afecta el desempeño de los estudiantes de contabilidad.

Los deberes o tarea es una práctica común en la enseñanza tradicional de cursos de contabilidad y ha quedado descubierto que promueve el aprendizaje. A menudo, los tutores asignan tareas porque creen que el trabajo de preparación requiere un esfuerzo adicional por parte de los estudiantes que les dará la motivación necesaria para seguir estudiando (Rayburn & Rayburn, 1999). Además de la motivación, las asignaciones en el

hogar tienen como objetivo adicional la iniciación de técnicas o competencias cognitivas y experimentales de resolución de problemas que se consideran de gran utilidad para la futura carrera del estudiante (Davidson & Baldwin, 2005). Respecto al método de pausa en el aprendizaje, que incluye pausas periódicas del tutor durante la conferencia y la participación del público asistente a través de actividades escritas u orales, Braun & Simpson (2004) estudiaron el impacto del mismo en una clase de estudiantes graduados en diferentes departamentos de contabilidad. Curiosamente, se encontró que el desempeño de los estudiantes aumenta cuando se les permite tomar decisiones durante el proceso de aprendizaje. De hecho, cuando se les permitió elegir su propia actividad (escrita u oral) durante la pausa, los estudiantes obtuvieron mejores resultados en su examen final.

Pese a que los métodos de enseñanza convencionales han sido similares en todo el mundo, la adaptación de las estrategias y estilos de enseñanza a los diferentes contextos sociales, económicos y educativos siempre ha sido un tema a considerar (Belias et al., 2013). El tremendo crecimiento de la tecnología y las aplicaciones informáticas afecta a casi todos los aspectos de la vida cotidiana en todo el mundo, este es también el caso en el campo de la educación. Es por ello, que a continuación procederemos a analizar el drástico cambio que ha supuesto el entorno virtual y la provisión de nuevos medios en aquellos centros educativos que proporcionaban un aprendizaje completamente presencial.

2.2. Docencia en contabilidad modalidad online

2.1.1. E-learning

El *E-learning* se puede definir como un método de enseñanza basado en el uso de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC) para mejorar y apoyar el aprendizaje, y efectuar la construcción del conocimiento con referencia a la experiencia, la práctica y el conocimiento individual del alumno (Megeid, 2014). Koohang & Harman (2005) hacen alusión a este modo de aprendizaje online como “la impartición de educación (todas las actividades relacionadas con la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje) a través de diversos medios electrónicos. El medio electrónico podría ser Internet, intranets, extranets, televisión por satélite, cintas de audio y video, y / o CD-ROM.”

Este tipo de docencia online ha sido objeto de numerosos estudios por parte de investigadores. Chen, Jones & Moreland (2010) concluyeron que los alumnos percibían el *E-learning* como un aprendizaje de mayor calidad en comparación al método tradicional, así como consideran que la interacción entre el profesor y los estudios se ve favorecida. Kipkemboi & Kiptabut (2013) llevaron a cabo un estudio que examinaba los efectos de un programa de *E-learning* utilizado para enseñar y motivar a los alumnos a aprender la contabilidad por partida doble, del mismo se concluyó que, este método fue moderadamente efectivo para mejorar el desempeño de los estudiantes y reforzar su motivación para aprender contabilidad. Esto se debe a que los programas de *E-learning* brindan a los estudiantes la oportunidad necesaria para participar activamente en el aula y, por lo tanto, facilita la naturaleza calculadora de la asignatura (Hudson, 1999). Por el contrario, Wong (2012) realizó un análisis sobre las actitudes y percepciones de estudiantes de primer año de contabilidad sobre el *E-learning*, mediante el cual descubrió que los estudiantes estaban firmemente a favor de los enfoques tradicionales de enseñanza. En la misma línea, la satisfacción y las percepciones de los estudiantes en un curso de principios de contabilidad de pregrado eran considerablemente más negativas respecto al aprendizaje a distancia puesto que les resultaba menos efectiva la entrega de materiales del curso en comparación con el aprendizaje en un aula tradicional (Vamosi, Pierce y Slotkin, 2004).

Las técnicas basadas en *E-learning* pueden usarse tanto como un complemento de los métodos de capacitación existentes, como un sustituto de los enfoques convencionales de instrucción que no dan como resultado el aprendizaje, si bien, el uso de las mismas no solo produce resultados positivos en la enseñanza de materias difíciles o donde falta la motivación del alumno, sino que también tiene la capacidad de mejorar el desempeño de los estudiantes motivándolos (Davies & Selwyn, 1999). Sin embargo, esto no significa que el uso del E-learning sea la solución para todos los problemas de la enseñanza de la contabilidad empresarial en nuestros centros educativos (Kipkemboi & Kiptabut, 2013).

Esta nueva forma de docencia en la contabilidad deriva en una serie de ventajas e inconvenientes. Por un lado, permite al estudiante formarse desde cualquier lugar del mundo, siendo así más accesible para todos ellos (Farhat, 2013). Del mismo modo, brinda la oportunidad de que la información se almacene en varios medios y formatos durante un largo tiempo, siendo además posible la repetición del contenido hasta que el alumno

lo comprenda (Jensen & Sandlin, 1997). Junto a ello, concede a los alumnos una mayor flexibilidad proporcionando así la posibilidad de que la explicación esté disponible para cualquier persona, en cualquier momento y en cualquier lugar siempre que tenga conexión a internet (Broadbent, 2000). Además, Andersson (2008) considera que el aprendizaje en línea ofrece nuevas dimensiones a través de la combinación de ayudas audiovisuales y gráficos animados con el texto para comprender los conceptos difíciles, permitiendo al estudiante experimentar un aprendizaje interactivo, lo que resulta en una experiencia de aprendizaje más atractiva y rica. En esta línea, Omidinia, Marsom & Selamat (2011) están de acuerdo en que esta nueva modalidad de enseñanza permite la personalización del material didáctico con una actualización del mismo fácil y periódica, estando disponible al instante para todos los alumnos. Y Farhat (2013) defiende que la docencia en línea en contabilidad promueve el desarrollo del pensamiento crítico y del autoconocimiento, así como la confianza en sí mismos de los estudiantes, alentando a los mismos a asumir la responsabilidad de su aprendizaje y una mayor carga de trabajo.

Por otro lado, también son destacables los inconvenientes que genera el aprendizaje en línea de contabilidad, y es que este sistema de docencia no está exento de limitaciones (Megeid, 2014). El no requerimiento de la asistencia física puede reducir el impacto social y cultural provocando que los alumnos se sientan aislados o pierdan la interacción social debido a la falta de retroalimentación del maestro, las dificultades técnicas y la administración del tiempo (Cornell, 1999), ya que los instructores y las instrucciones no siempre están disponibles en cualquier momento. También, la falta de interacción en algunas ocasiones, pueden provocar la distracción de los alumnos (Alkharang & Ghinea, 2013), por lo que no es adecuado para estudiantes desmotivados o con malos hábitos de estudio. Otra de las dificultades que implican las iniciativas de *E-learning* es la considerable inversión tanto en infraestructuras de tecnología de la información como en personal en comparación con la educación convencional (Raimi, Towobola, Kolade & Fadipe, 2011). Asimismo, la falta de conexión a internet puede resultar frustrante, ya que es necesario el acceso de los alumnos a recursos como computadoras, internet y software (Alkharang & Ghinea, 2013).

2.1.2. *Blended Learning*

El aprendizaje combinado o *Blended Learning* aparece como una vía de solución a la falta de interacción social entre alumnos y profesores que provoca el *E-learning* (Megeid 2014). Jones & Chen (2008) argumentan que el aprendizaje tradicional no puede abordar las necesidades individuales debido al alto número de estudiantes en aula. El *Blended Learning* en contabilidad se concibe como un marco práctico que engloba una variedad de enfoques efectivos para el aprendizaje y la enseñanza, fomentando el uso de tecnologías contemporáneas para mejorar el aprendizaje y el desarrollo de enfoques flexibles para el diseño de cursos que pretenden mejorar la participación de los estudiantes (Queensland University of Technology, 2011). Megeid (2014) percibe el aprendizaje combinado en contabilidad como la combinación de cualquier forma de tecnología de instrucción con capacitación presencial dirigida por un instructor para lograr una meta educativa. Por su parte, De Zure (2002) se refiere al *Blended Learning* como una serie de cursos que combinan la instrucción presencial en el aula con el aprendizaje en línea, lo que implica un cambio desde el modo de instrucción del estilo de clase magistral de interacción puramente en el aula, a un estilo más centrado en el estudiante. En este sentido, el sistema educativo actual exige una educación centrada en el alumno y, de acuerdo con este requisito, el aprendizaje combinado es lo más apropiado puesto que los estudiantes son más activos e interactivos y están directamente involucrados en su propio aprendizaje, lo que hace que el aprendizaje sea más significativo para ellos (Buckley, 2002).

Con la intención de determinar las percepciones de los estudiantes sobre el enfoque de aprendizaje combinado en la educación contable se han realizado diferentes estudios. Un ejemplo de ello es la investigación protagonizada por Hiralal (2012), quien implementó una combinación de interacción en línea y cara a cara como un enfoque de enseñanza en la educación contable, y cuyo resultado indicó que los estudiantes experimentaron mejoras significativas en su desempeño en contabilidad, adquiriendo un mayor nivel de motivación para aprender comprobando mayores niveles de independencia en el proceso de aprendizaje, así como consiguieron una comprensión más profunda de la materia. Los resultados de este estudio también mostraron que los materiales de aprendizaje adicionales estaban disponibles a través de hipervínculos a sitios web, los estudiantes obtuvieron retroalimentación inmediata de las evaluaciones en línea, con una mayor

interacción profesor-estudiante, así como una interacción estudiante-estudiante a través de un diálogo significativo con sus compañeros y, finalmente, hubo una mayor comodidad, flexibilidad y acceso al aprendizaje en el entorno de aprendizaje mixto (Hiralaal, 2012).

Varios autores han documentado los beneficios del aprendizaje combinado respecto a la educación contable. Así pues, Delaney, McManus, Darwin & Ng (2015) observaron que el aprendizaje combinado aumenta la motivación de los alumnos para convertirse en participantes activos en el proceso de aprendizaje. Megeid (2014) observó que las tecnologías interactivas de *Blended Learning* promueven el aprendizaje de la contabilidad. Del mismo modo, Grabinski, Kedziora & Krasodomska (2015) concluyeron que los estudiantes de contabilidad de la Universidad de Economía de Cracovia se beneficiaron del aprendizaje combinado debido a su flexibilidad en términos de tiempo y espacio dado que se ahorraron tiempo y dinero al no tener que viajar diariamente a la Universidad. Un estudio realizado por Kistow (2011) reveló que los estudiantes de contabilidad en una Escuela de Negocios en Trinidad y Tobago preferían el *Blended Learning* debido a la flexibilidad y a la conveniencia de este tipo de aprendizaje, y, además, se descubrió que la edad era un factor esencial para la implementación exitosa del aprendizaje combinado y es que, el mismo requiere una automotivación que presumiblemente viene con la edad.

A raíz de un estudio comparativo sobre las percepciones de los estudiantes de un aprendizaje tradicional en el aula y el aprendizaje combinado de un curso de contabilidad del Master of Business Administration (MBA), Jones & Chen (2008) observaron que el método del *Blended Learning* proporcionaba una buena combinación entre el aprendizaje en el aula y las metodologías de aprendizaje en línea, destacando así, que los estudiantes continuaron interactuando con sus instructores incluso fuera de las aulas, utilizando tecnologías en línea pudiendo obtener comentarios oportunos sobre su aprendizaje. Mientras tanto, Chen & Jones (2007), en un análisis sobre la experiencia del *Blended Learning* en un curso de contabilidad de gestión, concluyó que los estudiantes estaban motivados para aprovechar el aprendizaje combinado por los buenos resultados académicos que obtenían en los exámenes.

Megeid (2014) defiende que el aprendizaje combinado beneficia tanto a profesores como a alumnos en la medida en que otorga una mayor flexibilidad de tiempo, responsabilidad y control a los estudiantes para su aprendizaje, reforzando así la autonomía, reflexión y capacidad de investigación del alumno. Siguiendo esta misma postura, además de asegurar la facilidad continua de acceso a los materiales curriculares y procesos de instrucción, el *Blended Learning* ayuda a los docentes a identificar las mejores prácticas para involucrar a los estudiantes y animarlos a ser participantes activos en el curso, mediante el desarrollo de entornos de aprendizaje en línea que brindan oportunidades para el aprendizaje interactivo y colaborativo (Thorne, 2003).

En relación a los desafíos que plantea la adopción e implementación del *Blended Learning* en contabilidad, Ying & Yang (2017) señalaron que la mayoría de los académicos consideran el aprendizaje combinado como algo nuevo para ellos y que temen que la tecnología eventualmente sustituya sus esfuerzos en el proceso de aprendizaje. Asimismo, Jeffrey, Milne, Suddaby & Higgins (2014) observaron que los docentes se resistían al aprendizaje combinado debido a una capacitación inadecuada y habilidades informáticas insuficientes para crear contenido de aprendizaje que pudiera hacerse visible de forma online. Lalima & Dangwal (2017) argumentaron que el aprendizaje combinado requiere una cantidad considerable de tiempo y esfuerzo para preparar materiales interactivos y realizar evaluaciones en línea. Además, para implementar el aprendizaje combinado, se requiere una inversión sustancial en recursos financieros, de infraestructura y humanos, lo que puede ser un desafío para los países en desarrollo (Alebaikan, 2010). Según Jeffrey et al., (2014), de especial relevancia es la resistencia de los maestros en el uso de la tecnología como uno de los obstáculos para el *Blended Learning*, puesto que postulan que los maestros valoran el enfoque tradicional del aula para aprender más que en el enfoque en línea. Esto se atribuye indirectamente a la falta de las habilidades informáticas necesarias por parte de los profesores para aprovechar el aprendizaje combinado, especialmente en el desarrollo de materiales de aprendizaje en línea adecuados (Green, Alejandro & Brown, 2009). Esto quedó reflejado en la investigación llevada a cabo por Ying & Yang (2017) en la que disponían de testimonios de profesores que argumentaban el temor que padecían por la posibilidad de que la tecnología sustituyera sus esfuerzos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este ámbito, Moskal, Dzuiban & Hartman (2013) creen que la implementación exitosa del aprendizaje combinado requiere sincronizar los objetivos de la institución, los profesores y los estudiantes. Y, para ello, Green et al., (2009) estiman que los docentes deben ser reestructurados para rediseñar sus cursos a fin de alcanzar una combinación adecuada entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje en línea y las presenciales. Por otra parte, Megeid (2014) postula que para que el aprendizaje combinado mejore el rendimiento de los alumnos, los alumnos deben automotivarse y deben tener acceso a computadoras, lo que podría ser un gran desafío para los países en desarrollo. En línea con los inconvenientes que pueden llegar a presentar el *Blended Learning*, Jones & Chen (2008) observaron que los estudiantes de MBA en contabilidad no se sentían muy cómodos haciendo preguntas durante las reuniones en línea y no participaban activamente en los foros de discusión. De la misma forma, Grabinski et al., (2015) observaron que, para tener éxito, el aprendizaje combinado requiere que el alumno sea independiente con un alto nivel de motivación, disciplina y alto sentido de responsabilidad, lo cual es más probable que estas virtudes se encuentren en estudiantes graduados que en estudiantes universitarios, dificultando así la efectividad de este método de aprendizaje.

La enseñanza de la contabilidad debe permitir a los estudiantes adquirir conocimientos comerciales para lidiar con el entorno empresarial dinámico, así como desarrollar las habilidades comerciales y de comunicación necesarias (De Lange, Jackling & Gut, 2006). Por esta razón, los docentes contables deben abordar el cambio esperado en las habilidades de los contadores mediante el desarrollo de cursos y modelos de enseñanza que sean más interdisciplinarios y analíticos en su orientación (Howieson, 2003). Megeid (2014) considera que la contabilidad enfatiza el desarrollo de habilidades de toma de decisiones para resolver problemas comerciales a través de diversas actividades en las que los estudiantes aprenden a identificar e investigar problemas, generar y evaluar posibles soluciones y tomar decisiones razonadas. El *Blended Learning* permite desarrollar las habilidades académicas de los estudiantes al fomentar su autodisciplina, autosuficiencia, responsabilidad e independencia en el aprendizaje, ayudándoles a aprender a confiar más en su propio juicio y adquirir la habilidad de administrar el tiempo (Jones & Chen, 2008). Así pues, se debe tener en cuenta que un entorno de aprendizaje completamente a distancia (*E-learning*, anteriormente analizado) puede afectar el aprendizaje contable colaborativo, puesto que los estudiantes no participan tanto como en un entorno cara a cara, siendo así fundamental promover una cultura colaborativa en la

que los estudiantes compartan conocimientos en lugar de adquirirlos de forma pasiva y aislada (Megeid, 2014). Mohidin, Jaidi, Sang & Osman (2009) afirmaron que, al trabajar en grupo, los estudiantes de contabilidad fomentaron una mayor participación, confianza en sí mismos y capacidad de liderazgo.

2.3. La situación educativa contable y la COVID-19

2.3.1. Impacto de la COVID-19

La pandemia de la COVID-19 ha provocado la mayor perturbación en la historia de la educación con impactos casi universales en estudiantes y profesores de todo el mundo (Sarea, Alhadrami & Al-Madhagy, 2021). La UNESCO informó el 1 de abril de 2020 que 189 países anunciaron el cierre de todo tipo de instituciones educativas que afectaron a 1.542.412.000 del total de estudiantes matriculados (89,4%). A finales de julio de 2020, el número de alumnos afectados se redujo a 1.066.817.855, constituyendo el 60,9% del total de alumnos en 107 países (UNESCO, 2020). Consecuentemente, a nivel mundial, los centros educativos se vieron obligados a convertir el medio de enseñanza tradicional completamente presencial al aprendizaje en línea, al mismo tiempo que todas las actividades dentro del campus se cancelaron o fueron pospuestas hasta nuevo aviso (Sarea et al., 2020).

En el caso de España, el gobierno español declaró el Estado de alarma en todo el territorio nacional por la Real Orden 464/2020, de 14 de marzo de 2020, con el cierre y prohibición de acceso a los centros educativos (Sangter, Stoner & Flood, 2020). Por esta razón, los profesores se enfrentaron al desafío de cambiar de la noche a la mañana sus enfoques para cada aspecto de su trabajo: enseñanza, aprendizaje, evaluación, apoyo pastoral al estudiante, investigación, servicio y compromiso, sin mencionar sus vidas y las vidas de sus familias (Sangter, et al., 2020). Sin embargo, la falta de un proceso de aprendizaje efectivo debido a la transición repentina al *E-learning* podría tener consecuencias inesperadas que podrían afectar a las perspectivas profesionales futuras del estudiante (Aguguom, Ajayi & Dare, 2020). La COVID-19 ha conmocionado y traído consigo nuevos desafíos importantes no solo para la situación de la salud pública, sino también para los aspectos económicos, sociales y políticos de la vida de las personas (Djajadikerta, Trireksani, Ong, Roni & Kazemian, 2021). En los centros educativos, la forma en que se

impartía la enseñanza y el aprendizaje, de repente, ha sido reformado por la situación provocada por la COVID-19, y como consecuencia, han tenido que cambiar inmediatamente un aprendizaje predominantemente presencial a un aula virtual remota o un modelo completamente en línea para adaptarse a los requisitos de restricción. Los diferentes modelos de aprendizaje en línea (por ejemplo, aprendizaje combinado, totalmente en línea o aula virtual) existen desde hace algún tiempo (Means, Bakia & Murphy, 2014), si bien, no todos los centros educativos a nivel mundial, especialmente las universidades, han tenido suficiente infraestructura, sistemas de apoyo y experiencias para ofrecer un modelo en línea, especialmente un aula virtual remota. Más importante aún, nunca se había producido un evento extraordinario antes de la COVID-19 que obligara a todos los centros educativos de todo el mundo a cambiar rápidamente y con muy poca antelación todos los procesos de enseñanza a un modelo digital.

2.3.2. *Respuestas a la crisis de la COVID-19*

Un artículo reciente de Crawford et al. (2020) describe las respuestas a la COVID-19 realizadas por varias universidades en veinte países en el momento en que comenzó la pandemia. El resultado general muestra que, si bien los ritmos y las formas de respuesta varían entre estas universidades, podría indicarse que eventualmente todas habrían llevado a algún tipo de estrategias de aislamiento social y un rápido redesarrollo a ofertas completamente en línea. Sin embargo, esta desafiante situación debida a la pandemia de COVID-19 ha generado oportunidades interesantes y útiles para que los académicos compartan sus experiencias al lidiar con el rápido cambio al modelo de docencia digital en esta situación extraordinaria y, al mismo tiempo, aprender valiosas lecciones de esta situación para su posible aplicación en el futuro (Djajadikerta et al., 2021).

Siguiendo las recomendaciones de los responsables políticos y de los organismos de acreditación, los docentes de contabilidad se vieron en la necesidad de adaptar sus enfoques de aprendizaje a un aprendizaje en línea (*E-learning*) durante los meses de marzo a mayo de 2020, produciéndose así en la docencia de la contabilidad una serie de cambios muy importantes. El uso generalizado de Google Meet, Adobe Connect o Big Blue Button o la propia plataforma virtual del colegio o universidad como instrumentos online para enseñar los temas teóricos y prácticos más relevantes. Junto a ello, el conjunto de docentes de contabilidad optó por el uso de archivos de video o audio para la

comprensión aquellos aspectos más controvertidos, y al mismo tiempo, de cara a mejorar el proceso de aprendizaje, el profesorado también ha fomentado la preparación de actividades a realizar por los estudiantes y esto se ha incluido dentro de la evaluación continua con la intención de aumentar la ponderación de la misma para favorecer la calificación final de los estudiantes (Aguguom et al., 2020).

En relación a los exámenes de contabilidad durante las crisis de la COVID-19, la UNESCO distribuyó recientemente una encuesta a 84 países para recopilar información sobre cómo las instituciones educativas llevaron a cabo los exámenes de fin de semestre. De estos, 58 países informaron que habían reprogramado o pospuesto exámenes, algunos países proporcionaron métodos de evaluación alternativos, como exámenes en el hogar y pruebas en línea, y otros países cancelaron todos los exámenes y los reemplazaron con trabajos, proyectos y otros métodos de evaluación del trabajo del curso. (UNESCO, 2020).

Tiene una gran importancia uno de los efectos secundarios de la transmisión repentina al *E-learning* debido a esta pandemia, este es, la influencia en el desempeño de los estudiantes (Sangter, et al., 2020). Al-Hadrami & Morris (2014) realizaron un estudio para investigar los principales factores que afectan el desempeño de los estudiantes en los cursos de contabilidad basados en la web en una universidad de Jordania, y los resultados mostraron que los factores ambientales que incluyen la interactividad de los instructores, el uso eficiente de la tecnología y el entorno de aprendizaje tienen un impacto importante y significativo en el desempeño de los estudiantes medido por la calificación final del estudiante. Sangter, et al. (2020) revelan que otro de los grandes problemas que afectó tanto a profesores como a alumnos de contabilidad, fue el nivel de estrés experimentado, y es que el aumento de la carga de trabajo llevó a ambos sujetos al agotamiento.

Asimismo, y pese a la amplia gama de infraestructuras sociales, técnicas, políticas y económicas que existen actualmente, la educación contable parece haber sido antes de la COVID-19 predominantemente tradicional, en el sentido de que la educación contable estuvo dominada por conferencias en grupos grandes y tutoriales en grupos pequeños, talleres u otras clases (Aguguom et al., 2020). En esta cuestión, Sangter, et al. (2020) destaca como principales obstáculos los problemas de acceso a internet (incluida la asequibilidad); la sobrecarga del ancho de banda de banda ancha, especialmente cuando

hay varios trabajadores y estudiantes en casa; los estudiantes sin equipo adecuado; la preferencia personal, en particular del profesorado, por las interacciones cara a cara e inercia hacia el cambio a alternativas; los problemas de acceso a los recursos de aprendizaje, por ejemplo, a bibliotecas y software especializado, y la pérdida de apoyo estudiantil dentro de los sistemas universitarios.

2.3.3. Valoración de las medidas adoptadas

Con la finalidad de ser conscientes del resultado que está teniendo la adaptación de una docencia tradicional (completamente presencial) a una docencia online (*E-learning*) y/o a una docencia bimodal (*Blended Learning*), se han llevado a cabo diferentes investigaciones en las que se conoce la percepción de los alumnos de contabilidad sobre el sistema de aprendizaje aplicado a raíz de la pandemia COVID-19. El-Sayed (2020) realizó un estudio en el cual se manifiesta que un 68% de los encuestados está a favor del *E-learning* adoptado dada la facilidad de comprensión y utilización del mismo. Del mismo modo, un 32% de los estudiantes está de acuerdo en que el uso del *E-learning* ha facilitado su estudio de los cursos de contabilidad, así como ha mejorado su comunicación con los profesores. Y un 18% de los alumnos ha visto incrementada su capacidad para resolver problemas relacionados con el estudio de la contabilidad. En este mismo estudio, los alumnos a los que se realizó la encuesta revelan que la principal ventaja que les otorga la modalidad de enseñanza *E-learning*, es la capacidad de aprender desde casa sin tener que ir a la universidad, y perciben los problemas técnicos, así como la excesiva dependencia de un ordenador, como las desventajas más importantes. Por su parte, Sarea et al. (2021) en su análisis del papel crucial de la COVID-19 en el proceso de transformación de la educación digital en general y la contabilidad en particular, revelaron que la implementación del aprendizaje en línea en la educación contable como resultado de esta pandemia, mejoró la eficiencia de los docentes en el manejo de su tiempo debido a que se redujo el tiempo semanal necesario para la conferencia y preparación. En cuanto al papel de la COVID-19 en la preparación del personal docente, los resultados revelaron la confirmación de la mayoría de los encuestados de que esta pandemia aumentó su responsabilidad hacia los estudiantes, e indicaron que, aunque poseen las habilidades técnicas necesarias, eran conscientes de la necesidad de mejorar sus habilidades técnicas y aprender nuevas técnicas, así como realizar más esfuerzos para hacer frente a los nuevos

desafíos para cumplir con los objetivos y metas de la organización, y para lograr su cronograma y objetivos pedagógicos.

En virtud de una investigación en la que el principal objetivo era proporcionar información sobre la participación de los estudiantes en el aprendizaje de la contabilidad durante la COVID-19 y el giro hacia el *E-learning*, se descubrió que los docentes de contabilidad tenían sensación de baja autoeficacia y no se consideraban suficientemente competentes en el ámbito tecnológico para involucrar a los estudiantes de manera efectiva en el aprendizaje en línea (Ali, Narayan & Sharma, 2020). Se destaca la revelación de que más del 50% del total de alumnos matriculados en contabilidad en la Universidad de Nueva Zelanda no se unían a las sesiones en vivo programadas durante el confinamiento de marzo a mayo de 2020. Además, Ali et al. (2020) hacen especial hincapié en la importancia de formular estrategias que ayuden a lograr la participación efectiva de los estudiantes en el aprendizaje a distancia, y esto tiene su fundamento en que hay estudiantes que manifiestan sentirse aislados, por lo que los profesores deben construir relaciones de calidad con y entre los estudiantes en un entorno en línea para reducir la sensación de aislamiento.

Asimismo, en referencia al reciente estudio elaborado por Djajadikerta et al. (2021) acerca de las experiencias de los académicos contables en seis universidades de Australia, Malasia e Indonesia ante la rápida adaptación al modelo de aulas virtuales remotas forzado por la pandemia de COVID-19, la combinación de las tecnologías de la información y la comunicación, los sistemas de gestión del aprendizaje, las experiencias de aprendizaje combinadas, la capacitación y el apoyo de las universidades (aunque no sin problemas) pudieron adaptarse al cambio a un modelo de aula virtual remota con bastante eficacia. Sin embargo, se ha admitido que el cambio a una evaluación completamente en línea probablemente ha aumentado el riesgo implícito de que los estudiantes hagan trampa. En tal sentido, la investigación realizada por Djajadikerta et al. (2021), sugiere que la situación de la COVID-19, y, por ende, el cambio forzado a un modelo de aula virtual remota ha brindado una oportunidad inesperada, pero excelente, para que las universidades y los académicos probaran sus capacidades para ofrecer un modelo de aula virtual remota eficaz.

2.4. Futuro docencia contabilidad online

2.4.1. Beneficios

La pandemia de la COVID-19 ha supuesto un punto de inflexión en la docencia de la contabilidad, situándose el *Blended Learning* como el mundo del mañana. Sangter, et al. (2020) están convencidos de que el futuro posterior a la COVID-19 reside en una combinación de entrega presencial y en línea, con esta última a un nivel mucho mayor que antes. Además, tienen claro que las barreras para el uso de algunos elementos de la provisión en línea se han desvanecido o, al menos, se han mantenido de manera menos restrictiva de lo que podría haberse anticipado. Los beneficios del aprendizaje en línea son cada vez más crecientes, y durante la COVID-19 se han aprendido muchas lecciones sobre lo que no se debe hacer y lo que se debe o se puede hacer. Entre las principales ventajas de un futuro aprendizaje en línea en el ámbito de la contabilidad, se sitúa un mayor conocimiento de los estudiantes debido a la revisión de las grabaciones o vídeo de conferencias, el desarrollo de habilidades de los estudiantes en Tecnología de la Información, la finalización del contenido del curso según el plan de estudio, una mejora de las habilidades en administración del tiempo y comunicación, y una mayor precisión y rapidez en la calificación y medición de los resultados del aprendizaje (Tirasiwat, 2020).

En el mismo contexto, Grabinska, Kedziora, Krasodomska & Herdan (2020) consideran que la efectividad de las técnicas de *E-learning* en la enseñanza de materias contables está determinada por el ofrecimiento a los estudiantes de un proceso de aprendizaje más flexible, lo cual es especialmente conveniente cuando estudian varias materias simultáneamente y/o si se les exige compaginar el estudio con el trabajo profesional. Estos autores también están a favor de que el sistema de *E-learning* puede mejorar la comunicación entre profesores y estudiantes, además de lograr que los futuros graduados desarrollen habilidades que los ayudarán en sus futuros trabajos como la conciencia, la independencia y la creatividad, entre otras.

Pese a la inversión que implica incorporar el aprendizaje electrónico en el plan de estudios (infraestructura de TIC y herramientas de enseñanza actualizadas), los centros educativos pueden llegar a reducir el costo de las instalaciones, y aumentar el número de estudiantes matriculados en cursos y programas, ya que no hay límite en el número de personas que

pueden unirse a las clases en línea. Si bien es cierto que, las herramientas de *E-learning* pueden resultar especialmente beneficiosas cuando se trata de grandes multitudes de estudiantes, ya que simplifican el proceso de evaluación y lo hacen más eficiente y requiere menos tiempo (Sangter, et al., 2020). Mahdizadeh, Biemans & Mulder (2008) revelan que 2/3 de los académicos contables encuestados basaron su decisión de utilizar el *E-learning* en su proceso de enseñanza, en la creencia de que proporciona un valor añadido a sus estudiantes. También enfatizaron algunos elementos esenciales que determinan el proceso de adopción del *E-learning*, que incluyen el uso práctico del sistema, la facilidad o dificultad de su uso, así como la cantidad de tiempo que lleva todo el proceso.

En virtud de un estudio realizado por Grabinskia et al. (2020) en el que se investigan los beneficios y los inconvenientes que resultan de la implementación del *E-learning* en determinados módulos de contabilidad, los docentes determinaron como factores importantes que favorecen el uso del *E-learning*, la mayor calidad, eficiencia y eficacia de las actividades en línea, ya que consideran que, al utilizar la plataforma de aprendizaje en línea, los estudiantes podrán hacer una evaluación clara, objetiva y medible de las actividades de aprendizaje. Del mismo modo, los docentes encuestados también alegan que la utilización de la modalidad online de enseñanza de la contabilidad concederá a los estudiantes la oportunidad de desarrollar una multitud de habilidades cognitivas adicionales necesarias para su futura carrera profesional, como la capacidad de organizar una variedad de información, obtener información por sí mismos, desarrollar métodos de pensamiento creativo, formular diferentes puntos de vista, discutir, analizar y resolver una variedad de problemas.

La enseñanza online permitirá que las clases se enseñen de manera más eficiente y logrará una mejor gestión del tiempo y, a menudo, un ahorro de tiempo, lo que es un gran beneficio para los profesores. Algunos de los docentes encuestados indican que uno de los beneficios reales de la entrega electrónica es la capacidad de administrar cada vez más su propio tiempo de manera eficiente. La enseñanza a distancia es lo más deseable en situaciones en las que el espacio de enseñanza, como en salas de conferencias, laboratorios, salas de informática y salas de tutoría, es limitado (Grabinskia et al., 2020). De nuevo, la facilidad de la enseñanza, la conformación de un proceso de aprendizaje más regular, el mayor desarrollo de los estudiantes competencias sociales durante las

clases de *E-learning*, y un proceso más eficaz de verificación de los estudiantes, en comparación con las clases tradicionales, hacen que el *E-learning* se convierta la modalidad de enseñanza preferida por los alumnos. Además, existe evidencia de que los profesores encuestados deciden utilizar el *E-learning*, al percibir esta forma de enseñar como más eficiente y al mismo tiempo más exigente, en comparación con las clases tradicionales (Tirasiwat, 2020).

2.4.2. Perjuicios

Grabinskia et al., (2020) consideran que, pese a los posibles beneficios de la futura docencia online en contabilidad, los profesores y los alumnos también enfrentarán muchos desafíos en este proceso educativo que podrían afectar a la calidad de los resultados académicos. En el caso de los estudiantes, los obstáculos más difíciles que pueden sufrir incluyen: buenas habilidades de gestión del tiempo, autosuficiencia, compromiso regular y comunicación con el profesor. Además, los estudiantes podrían sufrir la ausencia de interacciones personales vitales, no solo con los profesores, sino también con el resto de compañeros. Respecto a la posición de los docentes, aquellos que utilicen el método de *E-learning* tendrán que aumentar su disponibilidad en línea, así como se les pedirá que rediseñen, desarrollen e implementen materiales en línea apropiados. Otro inconveniente es que, aunque algunos profesores tienen un excelente conocimiento de las materias académicas, es posible que no tengan las habilidades necesarias para impartir módulos de e-learning.

Muy a menudo, los profesores que imparten contabilidad creen que la interacción cara a cara con el alumno hace que el proceso de aprendizaje sea mucho más fácil y eficiente. En estos casos, el método de aprendizaje electrónico podría resultar menos eficaz que el método tradicional de aprendizaje (Sangter, et al., 2020). Asimismo, algunos estudios de investigación han argumentado que el *E-learning* es más apropiado en ciencias sociales y humanidades que en campos como la ciencia médica, las matemáticas, la contabilidad, la química y la farmacia, donde existe la necesidad de desarrollar habilidades prácticas. La razón de esta afirmación radica en que los campos puramente científicos, que utilizan enfoques más prácticos, pueden necesitar modificar el método de aprendizaje electrónico para adaptarlo a sus cursos (Grabinskia et al., 2020).

Desde una perspectiva más general, la posibilidad de utilizar la enseñanza online para aumentar el número de estudiantes con economías de escala significativas, plantea problemas importantes sobre de qué se trata realmente la educación en contabilidad, o cualquier educación (Tirasiwat, 2020). Los riesgos para la calidad de la educación contable, si la pedagogía se relega por debajo de la generación de ingresos sin considerar estos temas, ahora son aún más evidentes, y es que está surgiendo un nuevo léxico de enseñanza y aprendizaje en rápida expansión. Esta tensión entre tecnología y pedagogía en el contexto específico de la educación contable, dada su base técnica inherente, requiere un pensamiento colectivo más cuidadoso en todo el panorama contable de la práctica (Grabinskia et al., 2020).

En esta misma línea, otra de las desventajas que presenta la transición a un aprendizaje online de la contabilidad serán las consecuencias económicas de la contracción del mercado de estudiantes extranjeros. Por ello, el nuevo "ahora" hace que viajar al extranjero en un futuro para obtener una educación pueda ser menos atractivo lo cual se convertirá en una preocupación en muchos países (Sangter, et al., 2020). A pesar de la amplia gama de infraestructuras sociales, técnicas, políticas y económicas que existen en los diferentes países, ampliamente desarrollados y adaptados a las nuevas tecnologías, está claro que coexisten obstáculos que no van a desaparecer fácilmente (Grabinskia et al., 2020). El acceso a internet deficiente, limitado y/o inasequible son problemas que no dejarán de estar presentes, así como el acceso a la tecnología física adecuada y la conexión a un suministro eléctrico estable. Tirasiwat (2020) descubrió que las principales desventajas de un futuro aprendizaje online en el ámbito de la contabilidad son: la falta de habilidad intelectual y trabajo en red con el resto de compañeros, un sistema de comunicación que puede llegar a ser ineficaz y la falta de entusiasmo y esfuerzo en el aprendizaje. Al mismo tiempo, la falta de conocimientos y habilidades en tecnología de la información puede generar una mayor carga de trabajo debido a la asignación de tareas y cuestionarios adicionales, provocando así una falta de confianza en la medición de los resultados del aprendizaje en caso de comportamiento poco ético y deshonestidad académica de los estudiantes al hacer trampa en exámenes y cuestionarios.

Otros autores (Crawford et al., 2020) identifican entre los perjuicios más importantes de un futuro aprendizaje a distancia de la contabilidad la conformación de un método menos eficaz que la enseñanza tradicional respecto a las aclaraciones, explicaciones e interpretaciones de la materia en sí. De la misma forma, revelan que el método *E-learning* cuando se trata de mejorar las habilidades de comunicación del alumno, puede tener un efecto negativo, aun en aquellos supuestos en los que los alumnos puedan tener un excelente conocimiento académico, puesto que la falta de interacción o socialización puede provocar en ellos una ausencia de las habilidades necesarias para transmitir los conocimientos adquiridos a otros. Junto a ello, también se suma los problemas de piratería, plagio, trampas, habilidades de selección inadecuadas, y uso inapropiado de copiar y pegar, así como la posibilidad de que el aprendizaje electrónico puede provocar un uso intensivo de algunos sitios web, ocasionado así en los estudiantes costes imprevistos tanto en tiempo como en dinero, y la adquisición de malos hábitos de estudio (Sangter, et al., 2020).

CAPÍTULO III. ESTUDIO EMPÍRICO.

3.1. Objetivo del Estudio Empírico.

Con la finalidad de estudiar el objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado, este es, conocer las percepciones de los alumnos sobre la enseñanza de la contabilidad online, (como consecuencia de la pandemia COVID-19), decidimos realizar un estudio empírico que analizase las percepciones de los alumnos de la Universidad Pontificia Comillas. El estudio se ha llevado a cabo entre aquellos alumnos que, habiendo cursado la asignatura de Introducción a la Contabilidad durante el segundo semestre del curso 2019/2020 a través de un sistema de aprendizaje completamente online, también hayan cursado la asignatura de Contabilidad Financiera durante el primer semestre del curso 2020/2021 a través de un sistema de aprendizaje bimodal con la asignación de turnos (alternando los días en los que un grupo de alumnos acudían de forma presencial y otro grupo de forma online). Para ello, seleccionamos a las dos clases de segundo curso del doble grado de Administración y Dirección de Empresas y Relaciones Internacionales (E-6), compuesto por alrededor de 120 alumnos en total, a los cuales posteriormente, se les pasó la encuesta que analizaremos a continuación.

3.2. Metodología.

Para comprender y examinar estas percepciones, hemos elaborado un cuestionario de tipo cuantitativo y cualitativo. Por una parte, el cuestionario incluye preguntas cerradas que simplificarán la agrupación de datos concretos, estructurados y estadísticos (las preguntas 1,6,9,10,11,12,13), ofreciendo conclusiones más genéricas y objetivas a nuestra investigación. Por otra parte, se han incorporado también preguntas de tipo cualitativo, esto es, preguntas abiertas, a partir de las cuales obtendremos datos menos estructurados (opiniones, pensamientos, motivaciones, recomendaciones...) de cada estudiante. El punto de partida de la formulación de las preguntas estipuladas en la encuesta ha sido la literatura analizada en el Capítulo II. En este sentido, obtendremos datos que nos permitan estudiar si los estudiantes han percibido una mejora entre la docencia presencial que se venía aplicado desde antes, y la docencia online que estamos viviendo actualmente, y, además, podremos identificar las ventajas y desventajas percibidas por los estudiantes del uso continuo de la docencia online en contabilidad en un futuro. En adelante,

analizaremos brevemente la finalidad de cada una de las preguntas del cuestionario (Véase el cuestionario en Anexos).

Primeramente, hemos solicitado que indiquen su sexo, edad, el año en que comenzaron la universidad, la titulación que están cursando, así como el curso en el que se encuentran, para descubrir así, si existen relaciones entre alguna de estas variables y las demás; como, por ejemplo, contemplar si existe relación entre el género y la consideración sobre si la contabilidad se ha visto más perjudicada que otras asignaturas respecto a la adaptación a la docencia online. Por otro lado, hemos incorporado una pregunta en la que el alumno tiene que determinar el tipo de estudiante con el que más se siente identificado: “muy buen estudiante”, “buen estudiante”, “dentro de la media”, “mal estudiante” o “muy mal estudiante”. De esta forma, podremos entablar relaciones con el resto de variables.

En tercer lugar, hemos preguntado sobre la asignatura de contabilidad que estaban cursado durante el segundo semestre del curso 2019/2020, cuando se produjo el cierre total de centros educativos y se procedió al cambio a un sistema de aprendizaje completamente online, así como la nota que obtuvieron. Seguidamente, hicimos la misma pregunta, pero, en este caso, sobre la asignatura de contabilidad que han cursado durante el primer semestre del curso 2020/2021 con el sistema bimodal, así como la nota que obtuvieron. Esto nos ayudará a realizar una comparación entre el empleo de la metodología *E-learning* (durante el curso 2019/2020) y la utilización del *Blended Learning* (durante el curso 2020/2021), y observar así si se han producido resultados positivos, o, por el contrario, si el resultado ha tenido un carácter negativo.

A continuación, hemos introducido dos preguntas (en una escala del 1 al 5) que trataban la experiencia general del alumno con la docencia online en contabilidad durante los meses de marzo a mayo de 2020, y la experiencia general del alumno con la bimodalidad en contabilidad durante el curso actual. Esto nos ayudará a saber la percepción del estudiante pudiendo observar si la experiencia ha sido positiva o negativa. Tras estas cuestiones, se han incorporado dos bloques de preguntas para lograr investigar las posibles razones del porqué de las últimas dos preguntas anteriores. Estos bloques de preguntas son de la modalidad de la Escala de Likert que nos facilita así conocer el nivel de acuerdo o desacuerdo que el estudiante tiene sobre las cuestiones estipuladas. El primer bloque se ha centrado en examinar en qué medida la docencia online en contabilidad ha

contribuido a mejorar las capacidades de los estudiantes en determinadas áreas. Incluye capacidades como la planificación y organización, la gestión del tiempo, la capacidad de comunicación, la resolución de conflictos, la capacidad de liderazgo o trabajo en grupo. En el segundo bloque hemos querido conocer en qué medida los estudiantes están de acuerdo con las afirmaciones estipuladas sobre las clases presenciales frente a las clases online, y conocer así sus preferencias. Incluye afirmaciones relacionadas con la calidad de las clases, el nivel de participación o el esfuerzo que requiere según el método de enseñanza.

Posteriormente, hemos querido observar el nivel en que los estudiantes consideran que la enseñanza de la contabilidad se ha visto perjudicada respecto a la adaptación a la docencia online (en una escala del 1 al 5), y poder sacar así conclusiones relevantes. Y, para terminar, hemos incluido tres preguntas abiertas con las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los mejores aspectos de la docencia online en contabilidad?, ¿Cuáles son los peores aspectos de la docencia online en contabilidad? y ¿Cuál ha sido la mayor dificultad que has encontrado a la hora de adaptarte a la modalidad online en la asignatura de contabilidad? Mediante estas preguntas podremos conocer los efectos positivos y negativos que la docencia online en contabilidad ha tenido sobre los estudiantes. Todo esto nos ayudará a sacar conclusiones y recomendaciones que pueden ser de gran utilidad para los docentes que pretendan garantizar una efectiva enseñanza. Por todo ello, la finalidad de este cuestionario se resume en lograr entablar relaciones entre las diferentes variables y poder afirmar o negar las cuestiones revisadas en el análisis de la literatura. La encuesta se elaboró en la plataforma de Google Forms y fue enviada a los alumnos de E-6 de la Universidad Pontificia de Comillas, el 29 de marzo de 2021. Tras recibir la contestación de 62 alumnos de los 120 que conforman el grupo (una tasa de contestación del 51,7%), el 2 de abril de 2021 se cerró el cuestionario.

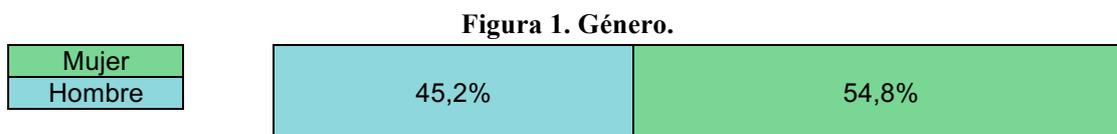
3.3. Recogida de datos y Análisis de resultados.

Tras la recopilación de los datos obtenidos en la encuesta, procedemos a una exposición y análisis de los mismos. Primero, examinaremos las preguntas cerradas para cuyo análisis hemos empleado las tablas dinámicas de Excel, relacionándolas con las variables que consideramos que pueden tener relación y sacar así conclusiones interesantes. Del mismo modo, hemos incorporado en Anexos una tabla con los estadísticos principales

media, moda y mediana. Y, para finalizar, estudiaremos las preguntas abiertas (Véase el Apartado 6.2), estas son las tres últimas preguntas del formulario, que a su vez eran opcionales. Para ello, hemos elaborado un cuadro que reúne todos los aspectos mencionados, recalcando los más populares entre los estudiantes. En primer lugar, respecto a las preguntas 3 (¿En qué año empezaste la universidad?), 4 (¿Qué titulación estás cursando?) y 5 (¿En qué curso te encuentras?) no procederemos a su análisis, ya que todos los alumnos que respondieron a la encuesta empezaron la titulación de Administración y Dirección de Empresas y Relaciones Internacionales (E-6) en 2019, y se encuentran actualmente en segundo curso. Por ello, en este sentido, no va a haber diferencia alguna.

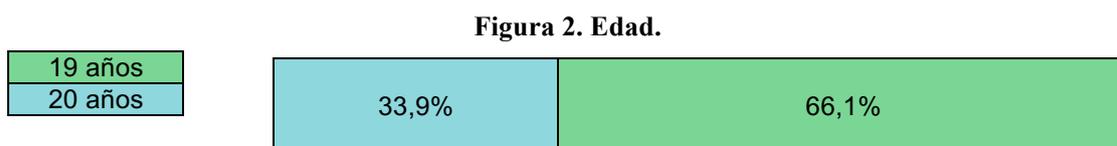
1º. Preguntas relacionadas con el género y la edad: de los 120 alumnos a los que se les pasó la encuesta, solo el 51,7 % respondieron, esto es, 62 alumnos en total. Partiendo de esta tasa de respuesta, observamos a continuación los datos extraídos de las dos primeras preguntas:

Respecto al **género** de los encuestados:



Fuente: elaboración propia.

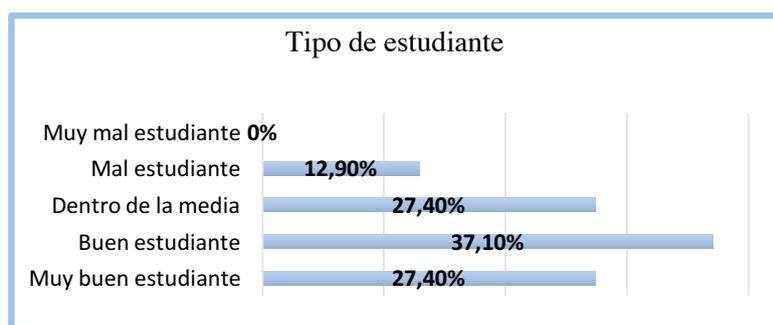
Respecto a la **edad** de los encuestados:



Fuente: elaboración propia.

2º. Pregunta relacionada con el tipo de estudiante:

Figura 3. Tipo de estudiante.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1 podemos observar que de los 62 estudiantes que respondieron a la encuesta, 34 de ellos eran mujeres (54,8%), y 28 de ellos hombres (45,2%). Por otro lado, en la Figura 2 podemos ver que 41 estudiantes tienen 19 años (66,1%), mientras que 21 de ellos tienen 20 años (33,9%). Y, en la Figura 3, se observa que ningún encuestado se considera “muy mal estudiante” (0%), 8 de ellos se consideran “mal estudiante” (12,90%), 17 se consideran “dentro de la media” (27,50%), 23 se consideran “buen estudiante” (37,10%), y los 17 restantes se consideran “muy buen estudiante” (27,40%). Poniendo en relación estas tres figuras y, por tanto, estas tres variables, hemos obtenido la siguiente tabla:

Tabla 1: Relación entre el tipo de estudiante, el género y la edad.

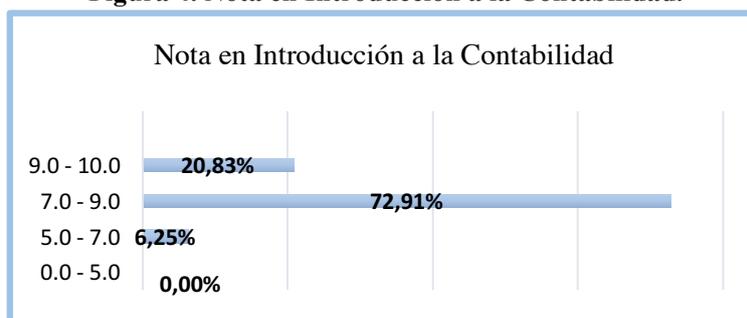
| Tipo de estudiante | Muy mal estudiante | Mal estudiante | Dentro de la media | Buen estudiante | Muy buen estudiante |
|--------------------|--------------------|----------------|--------------------|-----------------|---------------------|
| Género | | | | | |
| Mujer | 0% | 5,88% | 29,41% | 35,29% | 29,41% |
| Hombre | 0% | 10,71% | 17,85% | 39,28% | 28,57% |
| Edad | | | | | |
| 19 años | 0% | 4,87% | 24,39% | 46,34% | 26,82% |
| 20 años | 0% | 14,28% | 23,80% | 17,05% | 19,04% |

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 podemos observar la relación que existe entre la consideración que tiene cada estudiante de sí mismo, su género y su edad. En este sentido, se observa que, tanto las mujeres como los hombres tienden a considerarse “buen estudiante” con un 35,29% de mujeres (12 de las 34 mujeres encuestadas) y con un 39,28% de hombres (11 de los 28 hombres encuestados). Y, en lo que respecta a la edad, se observa que los alumnos con 19 años también tienden a considerarse “buen estudiante” con un 46,34% (19 de los 41 que contestaron a nuestra encuesta). Sin embargo, respecto a los alumnos con 20 años, el mayor porcentaje se considera “dentro de la media” con un 23,80% (5 de los 21 alumnos encuestados).

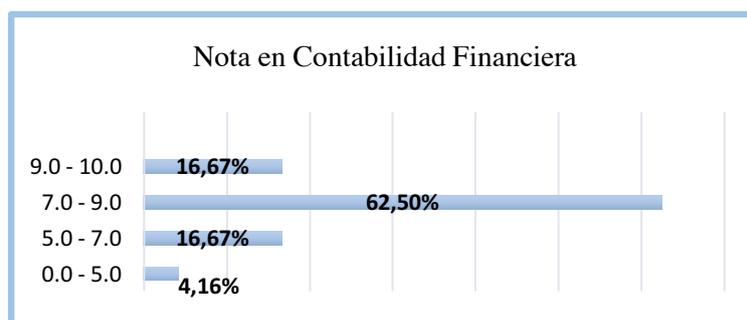
3°. Preguntas relacionada con la nota obtenida en contabilidad:

Figura 4. Nota en Introducción a la Contabilidad.



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Nota en Contabilidad Financiera.



Fuente: elaboración propia.

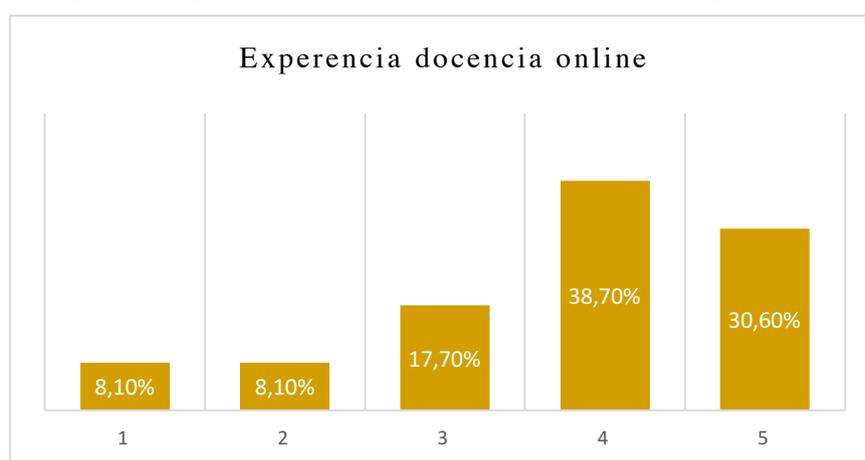
En la pregunta 7 le pedíamos a los alumnos que nos dijese qué asignatura de contabilidad estaban cursando cuando se produjo el confinamiento en marzo de 2020, así como la nota que obtuvieron. Al ser todos estudiantes de E-6, la asignatura fue la misma para todos: Introducción a la Contabilidad. En cuanto al resultado obtenido, en la Figura 4 podemos observar que un 72,91% (35 de los 48 alumnos que respondieron a esta pregunta) obtuvo una nota comprendida entre el intervalo 7.0 y 9.0, y un 20,83% (10 de los 48 alumnos que respondieron a esta pregunta) obtuvo una nota comprendida entre el intervalo 9.0 y 10.0. Tan sólo un 6,25% (3 de los 48 alumnos encuestados) obtuvieron entre un 5.0 y un 7.0, sin constar ningún suspenso. Por otro lado, en la pregunta 8 le pedíamos a los alumnos que nos dijese qué asignatura de contabilidad han cursado durante el primer semestre de este curso 2020/2021 en bimodalidad, así como la nota que obtuvieron. Al ser todos estudiantes de E-6, la asignatura fue la misma para todos: Contabilidad Financiera. En cuanto al resultado obtenido, en la Figura 5 podemos observar que un 62,50% (30 de los 48 alumnos que respondieron a esta pregunta) obtuvo una nota comprendida entre el intervalo 7.0 y 9.0, y un 16,67% (8 de los 48 alumnos que respondieron a esta pregunta) obtuvo una nota comprendida entre el intervalo 9.0 y 10.0. Asimismo, un 16,67% (8 de los 48 alumnos encuestados) obtuvo entre un 5.0 y un 7.0, y un 4,16% (2 de los 48 alumnos encuestados) suspendió la asignatura.

Si observamos conjuntamente ambas figuras, podemos observar que la asignatura de Introducción a la Contabilidad (cursada a través de la modalidad completamente online) obtuvo notas significativamente más altas, lo cual está relacionado con la teoría de Kipkemboi & Kiptabut (2013), quienes concluyen que el método *E-learning* permite mejorar el desempeño de los estudiantes y reforzar su motivación para aprender contabilidad. Esto también puede deberse a la mayor facilidad para copiar que tuvieron los alumnos al realizar los exámenes con los apuntes delante, o al mayor número de horas

de estudio de las que disponían durante todo el día. Por otro lado, el examen final de Contabilidad Financiera (cursada a través del sistema bimodal) fue presencial para todo el mundo, con una reducción de las notas comprendidas entre el intervalo 7.0 y 9.0 en un 10,41%, y de las notas comprendidas entre el intervalo 9.0 y 10.0 en un 4,16%. Este resultado según Grabinski et al., (2015) puede deberse a la falta de motivación, disciplina y sentido de responsabilidad al tratarse de alumnos jóvenes que empezaron la universidad hace relativamente muy poco, y es que estos autores defienden que estas virtudes se encuentran con una mayor facilidad en estudiantes graduados que en estudiantes universitarios.

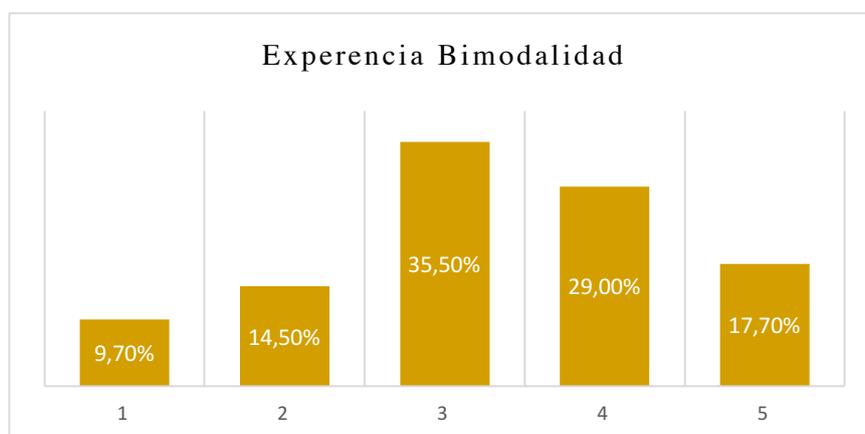
4°. Preguntas relacionadas con la experiencia personal de los estudiantes con la docencia online:

Figura 6. Experiencia con la docencia online (marzo-mayo, 2020).



Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Experiencia con la bimodalidad (curso 2020/2021).



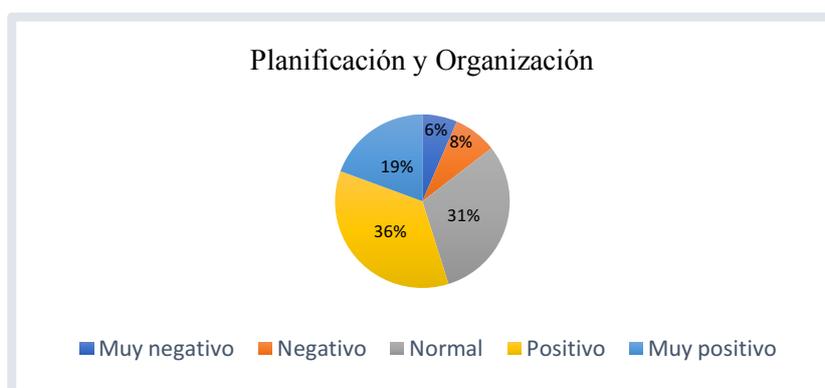
Fuente: elaboración propia.

En la Figura 6, correspondiente a la pregunta 9 del cuestionario, podemos ver cómo califican los estudiantes de Introducción a la Contabilidad su experiencia con la docencia online durante el confinamiento de marzo a mayo de 2020. Así, un 38,70% califica su experiencia como positiva, y un 30,60% califica su experiencia como muy positiva, sumando ambos porcentajes, 42 de los 62 estudiantes que respondieron a nuestra encuesta. Por ello, podríamos decir que, con carácter general, los estudiantes estuvieron conformes con esta modalidad. En la Figura 7, correspondiente a la pregunta 10 del cuestionario, se observa cómo los estudiantes de Contabilidad Financiera califican su experiencia con la bimodalidad durante el primer semestre del curso 2020/2021. En este sentido, un 35,50% (22 de los 62 alumnos que contestaron a la encuesta) califica su experiencia como “normal” asignándole una puntuación del 3, seguido de un 29% (18 de los 62 alumnos que contestaron a la encuesta) que calificó su experiencia como positiva.

Si ponemos en relación ambas figuras, podemos observar que los alumnos calificaron con mejor puntuación su experiencia con la docencia online frente a la bimodalidad. Conforme a la teoría de Broadbent (2000), este resultado puede tener su fundamento en que los alumnos prefieren el *E-learning* por la mayor flexibilidad que les proporciona, así como por la posibilidad de que la explicación esté disponible para cualquier persona, en cualquier momento y en cualquier lugar. No obstante, la calificación sobre el *Blended Learning* sigue siendo buena.

5°. Preguntas relacionadas con la influencia de la docencia online en la mejora de las capacidades de los estudiantes:

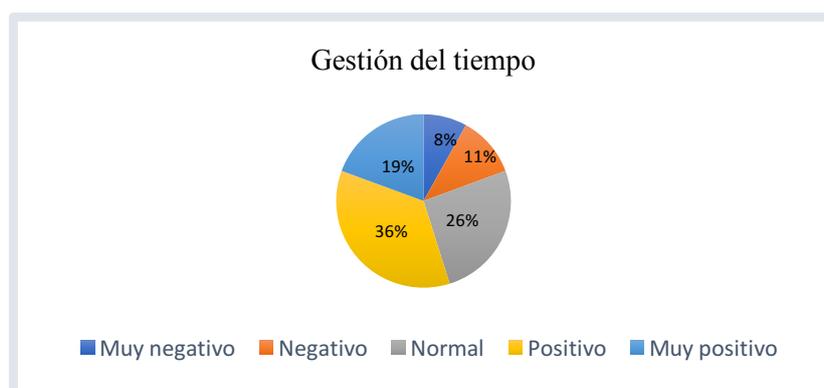
Figura 8. Influencia de la docencia online en la mejora de la planificación y organización.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 8 podemos observar que un 36% de los estudiantes consideran que la docencia online ha contribuido a mejorar su planificación y organización de forma positiva, mientras que un 6% que considera que la aplicación de la docencia online ha contribuido de forma muy negativa a su planificación y organización. Los resultados obtenidos concuerdan con la hipótesis formulada por Megeid (2014), quien considera que el aprendizaje combinado beneficia tanto a profesores como a alumnos en la medida en que otorga una mayor flexibilidad de tiempo, responsabilidad y control a los estudiantes para su aprendizaje, reforzando así la autonomía, reflexión y capacidad de investigación del alumno, por lo que se deduce que esto le permite al alumno una mayor planificación y organización.

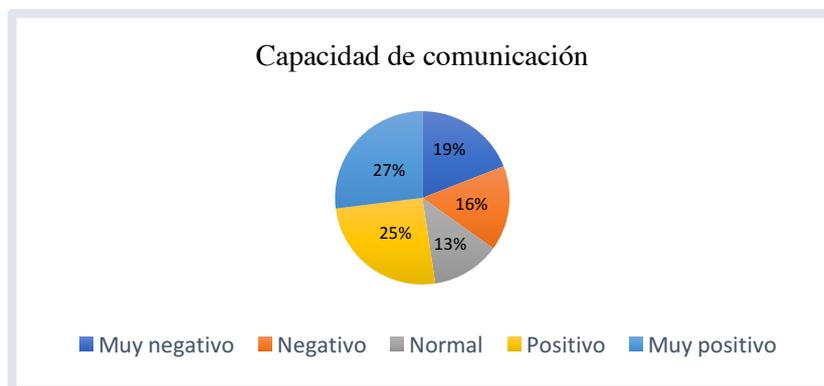
Figura 9. Influencia de la docencia online en la mejora de la gestión del tiempo.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 9 podemos observar que un 36% de los estudiantes considera que la docencia online ha contribuido a mejorar su gestión del tiempo de forma positiva, frente a un 8% que considera que la aplicación de la docencia online ha contribuido de forma muy negativa a su capacidad para gestionar el tiempo. Este resultado se asocia con la teoría de Jones & Chen (2008), quienes piensan que el *Blended Learning* permite desarrollar las habilidades académicas de los estudiantes al fomentar su autodisciplina, autosuficiencia, responsabilidad e independencia en el aprendizaje, ayudándoles a adquirir la habilidad de gestionar el tiempo. Opinión que también comparte Tirasiwat (2020), quien entiende que el aprendizaje en línea en el ámbito de la contabilidad permite una mejora de las habilidades en la administración del tiempo.

Figura 10. Influencia de la docencia online en la mejora de la capacidad de comunicación.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 10 podemos observar que un 27% de los estudiantes considera que la docencia online ha contribuido a mejorar su capacidad de comunicación de forma muy positiva, frente a un 19% que considera que la aplicación de la docencia online ha contribuido de forma muy negativa a su capacidad de comunicación. Si bien, con un 52% a favor de esta afirmación, se vincula este resultado con la teoría de Tirasiwat (2020) quien incluye entre las principales ventajas de un futuro aprendizaje en línea la mejora de las habilidades de comunicación. En la posición contraria, el 19% que percibe que la docencia online ha influido de forma negativa en su capacidad de comunicación, se sitúa Crawford et al. (2020), quienes revelan que el método *E-learning* cuando se trata de mejorar las habilidades de comunicación del alumno, puede tener un efecto negativo, aun en aquellos supuestos en los que los alumnos puedan tener un excelente conocimiento académico, puesto que la falta de interacción o socialización puede provocar en ellos una ausencia de las habilidades necesarias para transmitir los conocimientos adquiridos a otros.

Figura 11. Influencia de la docencia online en la resolución de conflictos.

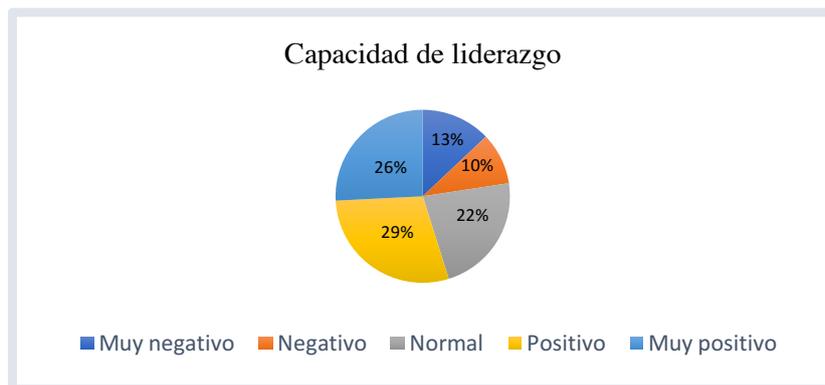


Fuente: elaboración propia.

En la Figura 11 podemos observar que un 27% de los estudiantes considera que la docencia online ha contribuido a mejorar su capacidad de resolver conflictos de forma

muy positiva, frente a un 15% que considera que la aplicación de la docencia online ha contribuido de forma muy negativa a su capacidad de resolución de conflictos. Con un 54% a favor de esta afirmación, se puede relacionar con la hipótesis planteada por Megeid (2014), quien opina que la contabilidad online enfatiza el desarrollo de habilidades de toma de decisiones para resolver problemas comerciales.

Figura 12. Influencia de la docencia online en la capacidad de liderazgo.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 12 podemos observar que un 26% de los estudiantes considera que la docencia online ha contribuido a mejorar su capacidad de liderazgo de forma muy positiva, frente a un 13% que considera que la aplicación de la docencia online ha contribuido de forma muy negativa a su capacidad de liderazgo.

Figura 13. Influencia de la docencia online en el trabajo en grupo.



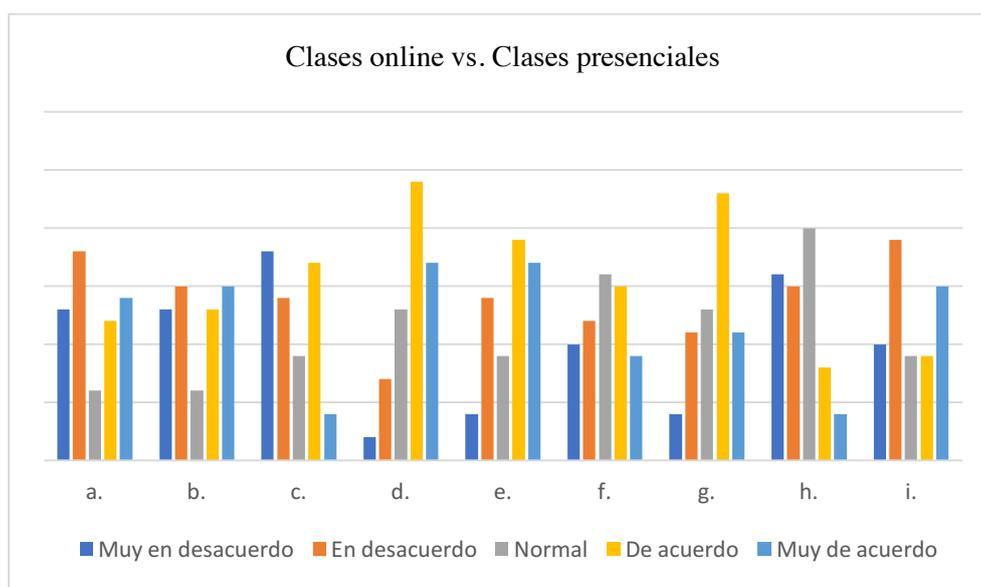
Fuente: elaboración propia.

En la Figura 13 podemos observar que un 39% de los estudiantes considera que la docencia online ha contribuido a mejorar su capacidad de trabajar en grupo de forma positiva, frente a un 16% que considera que la aplicación de la docencia online ha

contribuido de forma muy negativa a su capacidad de trabajar en grupo. Si observamos conjuntamente las Figuras 12 y 13, podemos entablar una relación entre sus resultados y la teoría de Mohidin, Jaidi, Sang & Osman (2009), quienes afirman que, al trabajar en grupo, los estudiantes de contabilidad fomentaron una mayor participación, confianza en sí mismos y capacidad de liderazgo.

6°. Preguntas relacionadas con las clases online vs. clases presenciales:

Figura 14. Clases online vs. Clases presenciales.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Clases online vs. Clases presenciales.

| | Muy en desacuerdo | | En desacuerdo | | Normal | | De acuerdo | | Muy de acuerdo | |
|---|-------------------|--------|---------------|--------|---------|--------|------------|--------|----------------|--------|
| | Alumnos | % | Alumnos | % | Alumnos | % | Alumnos | % | Alumnos | % |
| a. [Las clases online de contabilidad me permiten aprender más rápido.] | 13 | 20,97% | 18 | 29,03% | 6 | 9,68% | 12 | 19,35% | 14 | 22,58% |
| b. [Las clases presenciales de contabilidad son más productivas.] | 13 | 20,97% | 15 | 24,19% | 6 | 9,68% | 13 | 20,97% | 15 | 24,19% |
| c. [Las clases online de contabilidad permiten participar más en la clase.] | 18 | 29,03% | 14 | 22,58% | 9 | 14,52% | 17 | 27,42% | 4 | 6,45% |
| d. [Las clases online de contabilidad requieren más esfuerzo en la atención y seguimiento de la clase.] | 2 | 3,23% | 7 | 11,29% | 13 | 20,97% | 24 | 38,71% | 17 | 27,42% |
| e. [Las clases presenciales de contabilidad son de mayor calidad que las clases online.] | 4 | 6,45% | 14 | 22,58% | 9 | 14,52% | 19 | 30,65% | 17 | 27,42% |
| f. [Estaría de acuerdo con continuar la bimodalidad en contabilidad.] | 10 | 16,13% | 12 | 19,35% | 16 | 25,81% | 15 | 24,19% | 9 | 14,52% |
| g. [El aprendizaje online de contabilidad implica un aumento de la carga de trabajo.] | 4 | 6,45% | 11 | 17,74% | 13 | 20,97% | 23 | 37,10% | 11 | 17,74% |
| h. [Mi formación en contabilidad se va a ver afectada negativamente por las clases online.] | 16 | 25,81% | 15 | 24,19% | 20 | 32,26% | 8 | 12,90% | 4 | 6,45% |
| i. [Me gustaría volver a la enseñanza de contabilidad completamente presencial.] | 10 | 16,13% | 19 | 30,65% | 9 | 14,52% | 9 | 14,52% | 15 | 24,19% |

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 14 y en la Tabla 2 podemos observar en qué medida los estudiantes de 2° curso de E-6 están a favor o no con una serie de afirmaciones que estipulamos en el cuestionario, comparando las clases online con las clases presenciales. Por un lado, un 20,97% de los alumnos considera sentirse “muy en desacuerdo” con la afirmación de que “las clases online de contabilidad me permiten aprender más rápido”, seguido de un 29,03% que se posicionan en desacuerdo. Del mismo modo, un 45,16% de los estudiantes está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que “las clases presenciales de contabilidad son más productivas”. En este sentido, se confirma la teoría de Chen, Jones & Moreland (2010), quienes concluyeron que los alumnos percibían el *E-learning* como un aprendizaje de mayor calidad en comparación al método tradicional. Y al mismo tiempo, se relaciona con el estudio realizado por Grabinskia et al. (2020) en el que los docentes determinaron como factores importantes que favorecen el uso del *E-learning*, la mayor calidad, eficiencia y eficacia de las actividades en línea. Sólo un 33,87% de los alumnos considera que “las clases online de contabilidad me permiten participar más en clase”, una cifra relativamente baja si se pone en relación con la teoría de Mohidin, Jaidi, Sang & Osman (2009) quienes revelan en un estudio que los estudiantes de contabilidad fomentaron una mayor participación. Sin embargo, un 38,71% de los estudiantes estarían “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con “continuar la bimodalidad en contabilidad”.

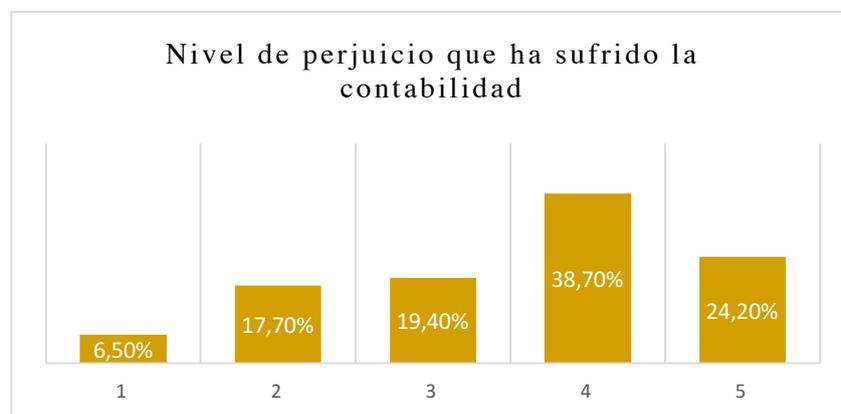
Además, se confirma la teoría de Sangter, et al. (2020) quien defiende que uno de los grandes problemas que afectó tanto a profesores como a alumnos de contabilidad fue el aumento de la carga de trabajo que llevó a ambos sujetos al agotamiento. Esto se observa en el posicionamiento de un 54,84% de los alumnos “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación “el aprendizaje online de contabilidad implica un aumento de la carga de trabajo”. Y, al mismo tiempo, en un 58,07% que están “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con que “las clases online de contabilidad requieren más esfuerzo en la atención y seguimiento de la clase”. Del mismo modo, estos resultados también se relacionan con la hipótesis planteada por Farhat (2013), quien revela que la docencia en línea en contabilidad promueve el desarrollo del pensamiento crítico y del autoconocimiento, así como la confianza en sí mismos de los estudiantes, alentando a los mismos a asumir la responsabilidad de su aprendizaje y una mayor carga de trabajo. Por otro lado, tan sólo un 19,35% de los estudiantes está “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con que “mi formación en contabilidad se va a ver afectada negativamente por las clases online”, una cifra significativamente baja, ya que engloba únicamente a 12 alumnos de los 62 que

respondieron a nuestra encuesta. Este resultado se relaciona con la teoría de Grabinska, Kedziora, Krasodomska & Herdan (2020), quienes consideran que el sistema de *E-learning* logra que los futuros graduados desarrollen habilidades que los ayudarán en sus futuros trabajos como la conciencia, la independencia y la creatividad, entre otras.

Y, en último lugar, una cuestión muy relevante es que un 46,78% está “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo” con la cuestión “me gustaría volver a la enseñanza de la contabilidad completamente presencial”, frente a un 38,71% que se encuentran en la posición contraria, es decir, que está “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con “continuar la bimodalidad en con contabilidad”, confirmándose así la teoría de Tirasiwat (2020), quien revela que la facilidad de la enseñanza, la conformación de un proceso de aprendizaje más regular, el mayor desarrollo de los estudiantes competencias sociales durante las clases de *E-learning*, y un proceso más eficaz de verificación de los estudiantes, en comparación con las clases tradicionales, hacen que el *E-learning* se convierta la modalidad de enseñanza preferida por los alumnos.

7°. Pregunta relacionada con el nivel de perjuicio que ha sufrido la contabilidad respecto a la adaptación a la docencia online:

Figura 15. Nivel de perjuicio en la asignatura de contabilidad.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 15 se puede analizar a qué nivel perciben los estudiantes que la asignatura de la contabilidad se ha visto perjudicada respecto a la adaptación a la docencia online, en comparación con otras asignaturas. Un 38,70% (24 de los 62 alumnos que fueron encuestados) piensa que se ha visto “perjudicada”, y un 24,20% (15 de los 62 alumnos que fueron encuestados) considera que la asignatura de contabilidad se ha visto “muy perjudicada”. Así pues, se asocian estos resultados con la teoría de Grabinska et al.

(2020), quienes argumentan que el *E-learning* es más apropiado en ciencias sociales y humanidades que en campos como la contabilidad, donde existe la necesidad de desarrollar habilidades prácticas, motivo por el cual la contabilidad se ha podido ver más perjudicada.

A continuación, y tras una exhaustiva revisión de las opiniones de los alumnos respecto a las preguntas 14, 15 y 16, procedemos al análisis de sus respuestas a estas tres preguntas abiertas y opcionales (Véase el Anexos, apartado 6.2). Para ello, hemos elaborado una tabla en la que hemos estipulado las respuestas a las preguntas 14 (¿Cuáles son los mejores aspectos de la docencia online en contabilidad?) y 15 (¿Cuáles son los peores aspectos de la docencia online en contabilidad?), resaltando así las más repetidas entre los alumnos.

8°. Preguntas relacionados con los mejores y los peores aspectos de la docencia online en contabilidad:

Tabla 3. Aspectos positivos y negativos de la docencia online en contabilidad.

| Mejores aspectos docencia online en contabilidad | Peores aspectos docencia online en contabilidad |
|--|---|
| Comodidad | Difidultad para seguir la clase |
| Tutorías online | Exámenes más difíciles para evitar copiar |
| Grabación de clases | Distracciones |
| Tener el Excel en tu propia pantalla | Problemas técnicos |
| Planificación y organización | Imposibilidad de resolver dudas |
| Mejora de las competencias digitales | Explicar las dudas a través de internet |
| Flexibilidad | La interacción |
| Tiempo y lugar | Menor capacidad de atención |
| Poder invertir tiempo en otras actividades | Falta de tiempo |
| Ahorrar desplazamientos | La imposibilidad de seguir la clase por la pérdida de una explicación |
| Marcar tu propio ritmo | Pérdida de contacto social |
| Poder dedicar más tiempo a estudiar | La autodisciplina que requiere |
| Contactar con el profesor a tiempo real | Poca participación en clase |
| Aprender nuevas formas de comunicación | Exceso de tiempo frente a un ordenador |
| Tutorías después de clase | Entendimiento de la materia |
| Facilidad | Menor productividad de las clases |
| Independencia para organizarte | Falta de motivación y apoyo |
| Mejor aprovechamiento del tiempo | Aumento de trabajo |
| Más responsabilidad | Mayor grado de entrega y responsabilidad |
| | Mayor estrés |
| | Malos hábitos de estudio |

Fuente: elaboración propia.

Por una parte, en el lado izquierdo de la Tabla 3 se puede examinar los mejores aspectos de la docencia online en la contabilidad percibidos por los estudiantes que respondieron a nuestra encuesta, siendo los más populares: la comodidad y flexibilidad que implica, la grabación de las clases, la mejora de las competencias digitales que conlleva, la disminución de los desplazamientos al no tener que acudir a la universidad de forma

presencial todos los días, así como la posibilidad de dedicar más horas al estudio. Por otra parte, en el lado derecho de la Tabla 3, se pueden ver los peores aspectos de la docencia online en la contabilidad para los estudiantes encuestados, siendo los más repetidos: la dificultad para seguir la clase, las distracciones, los problemas técnicos, la menor capacidad de atención que esto provoca, la pérdida del contacto social, la dificultad en el entendimiento de la materia, la falta de motivación y apoyo, así como el aumento de trabajo que conlleva.

9°. Pregunta relacionada con la mayor dificultad de la adaptación a la docencia online en contabilidad:

Tabla 4. Mayor dificultad en la adaptación a la docencia online en contabilidad.

| Mayor dificultad en la adaptación a la docencia online en contabilidad |
|---|
| Exámenes difíciles |
| Conseguir prestar atención durante 1 hora y media |
| Problemas de conexión |
| La comunicación |
| El seguimiento diario |
| Las explicaciones |
| Dificultad en el entendimiento de la materia |
| Fallo en las plataformas digitales |
| Aumento de la carga de trabajo |
| Ser constante |
| Manterner la concetración |
| Aumento horas de estudio |
| Aislamiento social |
| Familiarizarme con las nuevas plataformas |
| No tener contacto directo con el profesor |
| Falta de motivación |
| Autodisciplina |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se han incluido las mayores dificultades que los alumnos que respondieron a nuestra encuesta han encontrado a la hora de adaptarse a la docencia online en contabilidad, resaltando los más populares, que han sido: conseguir prestar atención durante 1 hora y media, los problemas de conexión, la dificultad en el entendimiento de la materia, el aumento de la carga de trabajo, mantener la concentración, el aislamiento social, no tener contacto directo con el profesor, así como la falta de motivación.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES.

La docencia de la contabilidad en la modalidad presencial caracterizada por la transmisión por parte de los profesores a los alumnos de los conocimientos, utilizando métodos convencionales, mediante la forma habitual de conferencias o discusiones que requieren presencia física tanto del estudiante como del profesor, ha sido el método predominante hasta la aparición de la COVID-19 hace más de un año. Como consecuencia del drástico cambio que ha supuesto esta pandemia mundial en el ámbito educativo, se ha empezado a investigar la transición de una metodología completamente presencial a las formas de aprendizaje *E-learning* o *Blended Learning*. Por un lado, el *E-learning* o aprendizaje en línea es un método de enseñanza basado en el uso de la tecnología de la información y las comunicaciones, que permite al estudiante formarse desde cualquier lugar del mundo concediéndole al mismo, una mayor flexibilidad. Por otro lado, el *Blended Learning* o aprendizaje combinado es un método de enseñanza que combinan la instrucción presencial en el aula con el aprendizaje en línea, y que hace posible solucionar la falta de interacción social entre alumnos y profesores que provoca el *E-learning*.

Ante las recientes investigaciones de estos dos nuevos modos de aprendizaje, este Trabajo de Fin de Grado ha tenido como objetivo realizar, en primer lugar, una comparación entre la docencia presencial de la contabilidad que se venía aplicando, y la docencia online como nuevo enfoque en el aprendizaje. Mediante una exhaustiva revisión de la literatura, hemos definido las técnicas de enseñanza utilizadas en una y otra modalidad, así como las ventajas y desventajas que se deben tener en cuenta para asegurar un aprendizaje dinámico y de calidad, tanto dentro como fuera del aula. Seguidamente, quisimos investigar el impacto que la COVID-19 ha provocado en la enseñanza de la contabilidad, diferenciando así los cambios que ha supuesto en la situación educativa, así como una valoración de las medidas adoptadas. Y pusimos fin a esta primera parte, examinando los beneficios y los perjuicios de una futura docencia online en la contabilidad. En segundo lugar, el objetivo de este trabajo ha sido analizar las percepciones de los estudiantes de la Universidad Pontificia de Comillas sobre la enseñanza de la contabilidad online frente a la modalidad presencial. Para ello, llevamos a cabo un estudio empírico a raíz de una encuesta contestada por alumnos que, habiendo cursado la asignatura de Introducción a la Contabilidad durante el segundo semestre del curso 2019/2020 en la modalidad *E-*

learning, cursaron la asignatura de Contabilidad Financiera en el primer semestre del curso 2020/2021 en la modalidad *Blended Learning*.

La revisión de la literatura nos ha permitido destacar cinco razones de por qué es favorable transformar el método de enseñanza presencial hacia uno online, caracterizado principalmente por el uso de las nuevas tecnologías. La primera razón analizada es que tanto el *E-learning* como el *Blended Learning* mejora el desempeño de los estudiantes y refuerza su motivación, así como incrementa la participación de los mismos (Kipkemboi & Kiptabut, 2013). La segunda razón consiste en que, la docencia en línea en contabilidad promueve el desarrollo del pensamiento crítico y del autoconocimiento, así como la confianza en sí mismos de los estudiantes, alentando a los mismos a asumir la responsabilidad de su aprendizaje y una mayor carga de trabajo (Farhat, 2013). La tercera razón es la flexibilidad en términos de tiempo y espacio que el aprendizaje a distancia otorga a los estudiantes (Grabinski, Kedziora & Krasodomska, 2015). La cuarta razón es que la contabilidad enfatiza el desarrollo de habilidades de toma de decisiones, planificación y organización y la identificación e investigación de problemas (Megeid, 2014); la gestión del tiempo (Jones & Chen, 2008; Tirasiwat, 2020); y la capacidad de liderazgo y el trabajo en grupo (Mohidin, Jaidi, Sang & Osman, 2009). Y, la quinta razón es que la docencia online mejora la capacidad de comunicación, y, asimismo, los estudiantes perciben como principal ventaja la capacidad de aprender desde casa sin tener que acudir diariamente la universidad (El-Sayed, 2020).

En nuestro estudio empírico realizado con un cuestionario a los alumnos del segundo curso de E-6, y en el que se obtuvo una tasa de respuesta del 51,7% (62 alumnos de los 120 que conforman el grupo), hemos podido observar en primer lugar que, en base a nuestros resultados, se confirma que la docencia online en contabilidad mejora el desempeño de los estudiantes y refuerza su motivación, incrementado la participación de los mismos, dado que la mayoría de los alumnos (69,3%), calificó la experiencia de la docencia online como “muy positiva” o “positiva”, junto con un 46,70% de los alumnos que calificó la experiencia de la bimodalidad con el mismo carácter. Además, un 33,87% de los alumnos considera que “las clases online de contabilidad me permiten participar más en clase”. Sin embargo, entre los peores aspectos de la docencia online en contabilidad, así como entre las mayores dificultades en la adaptación a este tipo de docencia, una de los más repetidas por los estudiantes fue la falta de motivación y apoyo.

En segundo lugar, algunos estudiantes de los que participaron en nuestro estudio empírico destacaron como el mejor aspecto de la docencia online la mayor responsabilidad que asumen, así como otros lo posicionaron como uno de los peores aspectos por el mayor grado de entrega que supone. Y un 54,84% de los alumnos está a favor de que “el aprendizaje online de contabilidad implica un aumento de la carga de trabajo”, confirmándose así la segunda razón estipulada previamente. En tercer lugar, en relación con la flexibilidad en términos de tiempo y espacio que el aprendizaje a distancia otorga a los estudiantes, estos repitieron una y otra vez que uno de los mejores aspectos de la docencia en contabilidad es la flexibilidad que supone, así como la independencia para su organización, confirmándose así la tercera razón por la cual es favorable la transición a un sistema de aprendizaje online. En cuarto lugar, se confirma el desarrollo de las habilidades incluidas en el cuarto motivo por el cual es favorable un método de enseñanza online, y es que un 42% de los alumnos considera que la docencia online ha contribuido de forma positiva a la mejora de su planificación y organización, a su capacidad de liderazgo, así como a su capacidad para resolver conflictos. En esta misma línea, un 44% tiene la misma opinión acerca de la capacidad de gestión del tiempo. Y, respecto a la capacidad de trabajar en grupo, un 55% considera que la docencia online ha contribuido de forma positiva a su mejora. Y, en quinto lugar, nuestros resultados indican que la docencia online ha contribuido a la mejora de la capacidad de comunicación con un 44% de los estudiantes a favor de esta afirmación. Junto a ello, los alumnos también incluyeron dentro de los mejores aspectos de la docencia online, la posibilidad de aprender desde sus hogares sin tener que ir a la universidad diariamente para poder dedicar mayor tiempo al estudio u a otras actividades. Por ello, en base a nuestros resultados, se confirma la quinta razón por la cual es favorable transformar el método de enseñanza presencial en un método de enseñanza online.

Con el objetivo de lograr un aprendizaje online de gran calidad en el futuro, y tras todo lo aprendido hasta ahora tanto de la literatura analizada como de nuestro propio estudio empírico, estipularemos algunas recomendaciones que consideramos de gran utilidad al departamento de Contabilidad de la Universidad Pontificia de Comillas. En función de la literatura revisada, así como las consideraciones de los alumnos, consideramos que sería conveniente para el profesorado:

- a. Realizar pequeños descansos en la clase para que los alumnos puedan seguir fácilmente la misma, así como evitar una mayor distracción, y que su capacidad

de atención sea mayor. De esta forma, la productividad de la clase se verá incrementada.

- b. Manifestar apoyo de forma activa. Una idea puede ser realizar más actividades en grupo, promoviendo así una cultura colaborativa en la que los estudiantes compartan conocimientos en lugar de adquirirlos de forma pasiva y aislada. Del mismo modo, al trabajar en grupo, los estudiantes fomentan una mayor participación, confianza en sí mismos y capacidad de liderazgo.
- c. Antes de iniciar el curso, realizar una pequeña tutoría de media hora en la que se explique al alumno cómo utilizar las nuevas plataformas digitales de cara a que puedan solucionar cualquier problema que se les plante en mitad de una clase, ya que esto es uno de los problemas que mayor frustración genera a los alumnos.
- d. Realizar los exámenes finales o parciales de forma presencial para todo el mundo, reduciendo así la posibilidad de que la dificultad de los mismos sea mayor para evitar que copien. O, bien, en caso de que necesariamente tengan que realizarse de forma online, implantar cámara y audio durante el examen, y así no perjudicar a aquellos alumnos que han estudiado y que están completamente entregados a la asignatura.

Pese a los aspectos negativos y/o dificultades que plantea la enseñanza online de la contabilidad, la mayoría de los alumnos no está de acuerdo con volver a la enseñanza completamente presencial con un 46,78%, frente a un 38,71% que se sitúa en la posición contraria.

La principal limitación encontrada a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado ha sido la dificultad en la búsqueda de literatura en relación con la metodología online a raíz de la COVID-19, por la actualidad del tema, así como el centrarnos únicamente en la docencia en contabilidad. Al mismo tiempo, en el estudio empírico, únicamente pudimos enfocarnos en alumnos que habían cursado alguna asignatura de contabilidad tanto en el último semestre de 2019/2020 como en el primer semestre de 2020/2021 y, junto a ello, la falta de tiempo, ha provocado que la muestra se considere pequeña, al tratarse únicamente de 62 alumnos. Además, nuestro estudio se orientó a universidades que hasta entonces, sólo habían impartido clases de forma completamente presencial, y decidimos realizarlo únicamente en la Universidad Pontificia de Comillas, por lo que la muestra sería específica, sin incluir las percepciones de otras clases de estudiantes.

Finalizamos este Trabajo de Fin de Grado incorporando futuras líneas de investigación. Además de las limitaciones mencionadas previamente, que también podrían ser utilizadas para futuras líneas de investigación, cabría la posibilidad de examinar la docencia online que, en algunas universidades se viene impartiendo desde tiempos remotos. Otra futura investigación podría consistir en un estudio empírico en el que la encuesta se entregue tanto a alumnos como profesores, para poder comprobar si las percepciones de los alumnos guardan relación con las de los docentes, así como la entrega de la encuesta en universidades públicas. Y, en último lugar, una interesante línea de investigación para el futuro sería analizar cómo cambiaría el mundo de la educación si la docencia se convirtiese obligatoriamente online para todas las universidades de todo el mundo, incluyendo tanto universidades públicas como privadas.

CAPÍTULO V. REFERENCIAS.

- Abbate, E., Mileti, M., y Vázquez, C. (2000). La necesidad de investigar en contabilidad. *Revista de investigación académica*, 4, 115–124.
- Agugom, T., Ajayi, A. & Dare, O. (2020). “COVID-19 and accounting education in Sub-Sahara Africa”. *European Journal of Business, Economics and Accountancy*, 8(3), 1–11.
- Al-Hadrami, A., & Morris, D. (2014). “Accounting students’ performance in web-based courses: the case of the hashemite university of Jordan”, *World Review of Business Research*, 4(1), 19–35.
- Albrecht, W., & Sacks, R. (2000). Accounting education: charting the course through a perilous future. *Accounting Education Series*, 16, 5–11.
- Alebaikan, R. (2010). *Perceptions of Blended Learning in Saudi Universities* (tesis de grado). University of Exeter, Inglaterra, Reino Unido.
- Alkharang, M., & Ghinea, G. (2013). E-learning in higher educational institutions in Kuwait: Experiences and challenges. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 4(4), 1–6.
- Ali, I., Narayan, A., & Sharma, U. (2020). Adapting to COVID-19 disruptions: student engagement in online learning of Accounting. *Accounting Research Journal*. doi: 10.1108/ARJ-09-2020-0293.
- Andersson, A. (2008). Seven major challenges for e-learning in developing countries: Case study. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 4(3), 45–62.
- Arquero-Montano, J., Cardoso, S., & Joyce, J. (2004). Skills development, motivation and learning in financial statement analysis: An evaluation of alternative types of case studies. *Accounting Education*, 13(2), 191–212.

- Belias, D., Koutiva, M., Nikolaos, K., Sdrolas, L., & Athanasios, K. (2013). Traditional teaching methods vs. teaching through the application of information and communication technologies in the accounting field: quo vadis? *European Scientific Journal*, 9 (28), 73–101.
- Braun, R., & Simpson, W. (2004). The pause method in undergraduate auditing: An analysis of student assessments and relative effectiveness. *Advances in Accounting Education*, 6, 69–85.
- Broadbent, B. (2000). Anyone, anywhere, anytime. *OH & S Canada*, 16(8), 50–52.
- Buckley, P. (2002). In pursuit of the learning paradigm. Coupling faculty transformation and Institutional change. *EDUCAUSE Review*, 37(1), 29–38.
- Bunn, E., Fischer, M., & Marsh, T. (2014). Does the classroom delivery method make a difference? *American Journal of Business Education*, 7(2), 143–150.
- Butcher, C., Epps, K., & Cleaveland, C. (2015). Comparing business law in online and face to face formats: A difference in student learning perception. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(1), 123–134.
- Chen, C., & Jones, K. (2007). Blended learning vs. traditional classroom settings: Assessing effectiveness and student perceptions in an MBA accounting course. *Journal of Educators Online*, 4(1), 1–15.
- Chen, C., Jones, K., & Moreland, K. (2010). Distance education in a cost accounting course: Instruction, interaction and multiple measures of learning outcomes. *The Journal of Educators Online*, 7(2), 1–20.
- Clinton, B., & Kohlmeyer, J. (2005). The effects of group quizzes on performance and motivation to learn: Two experiments in cooperative learning. *Journal of Accounting Education*, 23(2), 96–116.
- Cornell, R. (1999). The onrush of technology in education: The professor's new dilemma. *Educational Technology*, 39(3), 60–64.
- Cottel, P., & Millis, B. (1993). Cooperative structures in the instruction of accounting. *Issues in Accounting Education*, 8(1), 40–60.

- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47–84.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020). "COVID-19: 20 countries' higher education intraperiod digital pedagogy responses", *Journal of Applied Teaching and Learning*, 3(1), 1–20.
- Davidson, R., & Baldwin, B. (2005). Cognitive skills objectives in intermediate accounting textbooks: Evidence from end-of-chapter material. *Journal of Accounting Education*, 23, 79–95.
- Davies L., & Selwyn, N. (1999). Teaching with the Dream Machines: the representation of teachers and computer information technology. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 8(3), 289–304.
- De Lange, P., Jackling, B., & Gut, A. (2006). Accounting graduates' perceptions of skills emphasis in undergraduate courses: An investigation from two Victorian universities. *Accounting and Finance*, 46(3), 365–386.
- De Zure, D. (2002). *Learning from change, landmarks in teaching and learning in higher education*. Sterling, EEUU: Stylus Publishing.
- Delaney, D., McManus, L., Darwin, C., & Ng, C. (2015). First year accounting students' perceptions of blended learning. *Business Education & Accreditation*, 7(2), 9–23.
- Djajadikerta, H., Trireksani, T., Ong, T., Roni, S., & Kazemian, S. (2021). Australian, Malaysian and Indonesian Accounting Academics' Teaching Experiences During the COVID-19 Pandemic. *Australasian Accounting, Business and Finance Journal*, 15(2), 103–113. doi:10.14453/aabfj.v15i2.7.
- Donoso, J., y Jiménez, S. (1996). Estado de opinión sobre la docencia en contabilidad. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 25(89), 961–999.
- Edmond T. & Tiggeman T. (2009). Accounting Experiences in *Collaborative Learning*. *American Journal of Business Education*, 2 (7), 97-100. doi: 10.1080/14703297.2010.498176.

- El-Sayed, I. (2020). Accounting student's perceptions on e-learning during the COVID-19 pandemic: preliminary evidence from Saudi Arabia. *Journal of Management and Business Education*, 3(3), 236–249. doi: 10.35564/jmbe.2020.0015.
- Farhat, S. F. (2013). E-learning trends, issues and challenges. *International Journal of Economics, Commerce and Research*, 3(2), 1–10.
- García-Ayuso, M. (1996). El papel de la tecnología de la información en la reforma del curriculum contable. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Recuperado el 7 de enero de 2021 de: <https://idus.us.es/handle/11441/45452>
- García-Ayuso, M., y Sierra, G. J. (1995). La relación entre investigación y práctica en contabilidad. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*. Recuperado el 7 de enero de 2021 de: <https://www.jstor.org/stable/42781064?seq=1>
- García, R. (2006). El profesorado universitario ante la ética profesional docente. *Revista Española de Pedagogía*. Recuperado el 17 de febrero de 2021 de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/09/08-Rafaela-Garcia.pdf>
- Grabinska, K., Kedziora, M., & Krasodomska, J. (2015). Blended learning in tertiary accounting education in the CEE region: A Polish perspective. *Accounting and Management Information Systems*, 14(2), 378–397.
- Grabinska, K., Kedziora, M., Krasodomska, J., & Herdan, A. (2020). Embedding E-Learning in Accounting Modules: The Educators' Perspective. *Education Sciences*, 10(97). doi: 10.3390/educsci10040097.
- Green, T., Alejandro, J., & Brown, A. (2009). The retention of experienced faculty in online distance education programs: Understanding factors that impact their involvement. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Recuperado el 18 de marzo de 2021 de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/683/1279>
- Hiraraal, A. (2012). Students' experiences of blended learning in Accounting Education at the Durban University of Technology. *Unisa Press*, 26(2), 316–328.

- Jackling, B., & De Lange, P. (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education*, 8 (4), 369–385. doi:10.1080/09639280902719341.
- Jeffrey, L., Milne, J., Suddaby, G., & Higgins, A. (2014). Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components. *Journal of Information Technology Education*, 13, 121–140.
- Jensen, R., & Sandlin, P. (1997). Electronic teaching and learning: Trends in adapting to hypertext, hypermedia and networks in higher education. Recuperado el 15 de marzo de 2021 de: <http://www.cs.trinity.edu/~rjensen/245ch02.htm>
- Jones, K., & Chen, C. (2008). Blended Learning in A Graduate Accounting Course: Student Satisfaction and Course Design Issues. *The Accounting Educators' Journal*, 18, 15–28.
- Kipkemboi, J., & Kiptabut, E. (2013). Effects of E-Learning Program in Accounting on Students' achievement and Motivation to Learn Double Entry Bookkeeping, *Journal of Education and Practice*, 4(9), 50–57.
- Kistow, B. (2011). Blended learning in higher education: A study of a Graduate School of Business, Trinidad and Tobago. *Caribbean Teaching Scholar*, 1(2), 115–128.
- Koohang, A., & Harman, K. (2005). Open source: A metaphor for e learning. *Informing Science*, 8, 75–86.
- Howieson, B. (2003). Accounting practice in the new millennium: Is accounting education ready to meet the challenge? *The British Accounting Review*, 35(2), 69–103.
- Hudson, B. (1999). A social perspective on teaching and learning in the context of computer mediated communication in teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 8(3), 349–360.
- Hutchings, B. (2006). Principles of enquiry-based learning. *Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning*. Recuperado el 17 de febrero de 2021 de: <http://www.ceebl.manchester.ac.uk/resources/>

- Lalima D., & Dangwal, K. (2017). Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129–136.
- Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* (trabajo de máster). Universidad Internacional de La Rioja, Bilbao, España.
- Lim, G., Akladios, M., & Parsaei, H. (January, 2013). “A Comparison Study of Students’ Learning Between on-line versus in-class Formats,” *World Congress Engineering Education*, Doha, Qatar.
- Macías, E., Sosa, G., Ordoñez, A., y Calderón, E. (2016). “Pedagogía en la contabilidad”. *Revista Atlante*. Recuperado el 15 de marzo de 2021 de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2016/09/contabilidad.html#:~:text=ug.edu.ec>
= <https://www.eumed.net/rev/atlante/2016/09/contabilidad.html#:~:text=ug.edu.ec>
[.La%20pedagog%C3%ADa%20en%20la%20contabilidad%20es%20el%20m%C3%A9todo%20de%20ense%C3%B1anza,operaciones%20mercantiles%20de%20un%20negocio](https://www.eumed.net/rev/atlante/2016/09/contabilidad.html#:~:text=ug.edu.ec)
- Mahdizadeh, H., Biemans, H., & Mulder, M. (2008) Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. *Computers & Education*, 51, 142–154.
- Martínez, A. (2013). Emergencias de cambio: entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 9, 73–82.
- Means, B., Bakia, M. and Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*, Routledge, New York. doi: 10.4324/9780203095959.
- Megeid, N. (2014). E-learning versus blended learning in accounting courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 15(2), 35-55.
- Mohidin, R., Jaidi, J., Sang, L. T., & Osman, Z. (2009). Effective teaching methods and lecturer characteristics: A study on accounting students at University Malaysia Sabah (UMS). *European Journal of Social Sciences*, 8(1), 21–29.

- Moreno-Rodríguez, M., Tejada, A., y Díaz-Vega, M. (2020). *COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación*. Recuperado el 15 de marzo de 2021 de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7181_d_COVI19-EducacionInclusiva.pdf
- Moskal, P., Dzuiban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *The Internet and Higher Education*, 18, 15–23.
- Omidinia, S., Masrom, M., & Selamat, H. (2011). Review of e-learning and ICT infrastructure in developing countries (case study of Iran). *American Journal of Economics and Business Administration*, 3(1), 120–125.
- Queensland University of Technology. (2011). Protocols: Blended learning. Recuperado el 17 de marzo de 2021 de: https://cms.qut.edu.au/data/assets/pdf_file/0010/183853/blended-learning-protocols-20120801.pdf
- Raimi, L., & Towobola, W., Kolade, T., & Fadipe, A. (2011). Prospects and challenges of teaching accounting and entrepreneurship through uni-mode open distance learning in Nigeria. *Continental Journal of Education Research*, 4(3), 12–22.
- Rayburn, L., & Rayburn, J. (1999). Impact of course length and homework assignments on student performance. *Journal of Education for Business*, 74, 325–331.
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431–562. doi: 10.1080/09639284.2020.1808487.
- Sarea, A., Alhadrami, A., & Al-Madhagy, G. (2021). COVID-19 and digitizing accounting education: empirical evidence from GCC. *PSU Research Review*. doi: 10.1108/PRR-10-2020-0034.
- Saunders, G., & Christopher, E. R. (2003). Teaching outside the box: A look at the use of some nontraditional models in accounting principles courses. *The Journal of American Academy of Business*, 3(1/2), 162–165.

- Seltzer, J. C. (2006). Contabilidad y docencia. *Lúmina*, 7, 154–159.
- Tirasriwat, A. (2020). Assessing the Pros and Cons of Online Teaching and Learning of Accounting Courses by Senior students in Accounting Department, Assumption University: In Situation of Social Distancing during the Pandemic of COVID-19. *Journal of Business Administration*, 9(2), 179–194.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: How to integrate online and traditional learning*. London, England: Kogan Page.
- Trabulsi, R. (2018). Accounting student's attitudes toward traditional and modern teaching methods: the Saudi context. *Academy of Accounting and Financial Studies Journal*, 22 (5), 1–6.
- UNESCO (2020). "COVID-19 educational disruption and response". Recuperado el 21 de marzo de 2021 de: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Vamosi, A., Pierce, B., & Slotkin, M. (2004). Distance learning in an accounting principles course--Student satisfaction and perceptions of efficiency. *Journal of Education for Business*, 79(6), 360–366.
- Verhoeven, P., & Wakeling, V. (2011). Student performance in a quantitative methods course under online and face-to-face delivery. *American Journal of Business Education*, 4(11), 61–66.
- Walstrom, K. (2014). Lessons learned from migrating to an online electronic business management course. *Journal of Information Systems Education*, 25(2), 137–147.
- Weil, S., Oyelere, P., & Rainsbury, E. (2004). The usefulness of case studies in developing core competencies in a professional accounting programme: A New Zealand study. *Accounting Education*, 13(2), 139–169.
- Wells, P., de Lange, P., & Fieger, P. (2008). Integrating a virtual learning environment into a second-year accounting course: determinants of overall student perception. *Accounting & Finance*, 48(3), 503–518.
- Wong, L. (2012). Student attitudes towards e-learning: The first year accounting experience. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 195–207.

Ying, A., & Yang I. (2017). Academics and Learners' Perceptions on Blended Learning as a Strategic Initiative to Improve Student Learning Experience. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 1–5.

CAPÍTULO VI. ANEXOS.

6.1. Cuestionario.

1. Indica tu género: *Cerrada, obligatoria.*
 - Femenino
 - Masculino
2. ¿Cuál es tu edad? *Abierta, obligatoria.*
3. ¿En qué año empezaste la universidad? *Abierta, obligatoria.*
4. ¿Qué titulación estás cursando? *Abierta, obligatoria.*
5. ¿En qué curso te encuentras? *Abierta, obligatoria.*
6. Te consideras un estudiante: *Cerrada, obligatoria.*
 - Muy buen estudiante
 - Buen estudiante
 - Dentro de la media
 - Mal estudiante
 - Muy mal estudiante
7. ¿Qué asignatura de contabilidad estabas cursando cuando empezó el confinamiento? En ese caso, ¿Qué nota sacaste? *Abierta, opcional.*
8. ¿Qué asignatura de contabilidad has cursado durante el primer semestre de este curso 2020/2021 en bimodalidad? ¿Qué nota sacaste? *Abierta, opcional.*
9. En una escala del 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo), califique su experiencia general de la docencia online en contabilidad durante los meses de marzo a mayo de 2020. *Cerrada, opcional, LIKERT*
10. En una escala del 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo), califique su experiencia general de la bimodalidad en contabilidad durante el curso 2020/2021. *Cerrada, opcional, LIKERT*
11. Señale la medida en la docencia online en contabilidad ha contribuido a mejorar tus capacidades en las siguientes áreas (1= muy negativo, 5= muy positivo): *Cerrada, obligatoria, LIKERT*
 - Planificación y organización
 - Gestión del tiempo
 - Capacidad de comunicación

- Resolución de conflictos
- Capacidad de liderazgo
- Trabajo en grupo

12. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones? (1= muy en desacuerdo, 5= muy de acuerdo) *Cerrada, obligatoria, LIKERT*

- Las clases online de contabilidad me permiten aprender más rápido.
- Las clases presenciales de contabilidad son más productivas.
- Las clases online de contabilidad permiten participar más en la clase.
- Las clases online de contabilidad requieren más esfuerzo en la atención y seguimiento de la clase.
- Las clases presenciales de contabilidad son de mayor calidad que las clases online.
- Estaría de acuerdo con continuar la bimodalidad en contabilidad.
- El aprendizaje online de contabilidad implica un aumento de la carga de trabajo.
- Mi formación en contabilidad se va a ver afectada negativamente por las clases online.
- Me gustaría volver a la enseñanza de contabilidad completamente presencial.

13. En una escala del 1 (nada perjudicada) al 5 (muy perjudicada), ¿Consideras que la contabilidad se ha visto más perjudicada que otras asignaturas respecto a la adaptación a la docencia online? *Cerrada, obligatoria, LIKERT*

14. ¿Cuáles son los mejores aspectos de la docencia online en contabilidad? *Abierta, opcional.*

15. ¿Cuáles son los peores aspectos de la docencia online en contabilidad? *Abierta, opcional.*

16. ¿Cuál ha sido la mayor dificultad que has encontrado a la hora de adaptarte a la modalidad online en la asignatura de contabilidad? *Abierta, opcional.*

6.2. Respuestas de las preguntas abiertas.

14. ¿Cuáles son los mejores aspectos de la docencia online en contabilidad?

1. Comodidad de hacerlo desde casa, tutorías online.
2. La comodidad. Las clases se pueden grabar y puedes ir a comprobar información si tienes alguna duda.
3. Poder ver las clases grabadas.
4. Nada.
5. Se pueden grabar las clases.
6. Ver el excel en tu propia pantalla.
7. Planificación y organización.
8. Ninguno.
9. Ninguno.
10. Mejorar tu capacidad tecnológica.
11. No ir a contabilidad.
12. Ninguno.
13. No los hay.
14. Ninguno
15. Flexibilidad.
16. Si se grabasen las clases, poderlas ver una segunda vez para entender mejor.
17. Ninguno.
18. Tiempo y lugar.
19. La comodidad de poder estudiar desde casa.
20. Poder invertir tiempo en otras actividades.
21. No tener que desplazarme a la universidad.
22. Tú marcas tu propio ritmo.
23. No tener que ir a la universidad todos los días (y perder más tiempo en el transporte).
24. Más flexibilidad a la hora de organizarte.
25. Poder volver a ver las clases a través de las grabaciones.
26. Al estar en casa puedo invertir más tiempo en estudiar al no tener que ir a la universidad.
27. Comodidad y flexibilidad.

28. Ninguno.
29. Contacto con el profesor a tiempo real.
30. Poder ver las clases grabadas si tengo alguna duda.
31. Flexibilidad para organizarme.
32. Aprender nuevas formas de comunicarme con mis compañeros.
33. Manejarse mejor con los programas de internet.
34. Flexibilidad horaria.
35. Las tutorías después de clase si tienes dudas.
36. Ninguno. Aunque agradezco tener tutorías online con los profesores.
37. La facilidad para contactar con el profesor y tener tutorías a cualquier hora.
38. Flexibilidad y adaptación a mis necesidades y horarios.
39. Horarios académicos con mayor flexibilidad.
40. Independencia a la hora de organizarte.
41. Flexibilidad y ahorro de tiempo en los desplazamientos.
42. Mejor aprovechamiento del tiempo.
43. Tienes más horas para estudiar en casa al no tener que ir a la universidad cada día.
44. Aprender nuevas formas de aprendizaje.
45. El descanso de no tener que ir a clase y no perder horas por tener horas libre.
46. He mejorado mis competencias digitales.
47. Poder seguir de cerca la clase, como una clase particular.
48. Sentirme más responsable e independiente.

15. *¿Cuáles son los peores aspectos de la docencia online en contabilidad?*

1. Cuesta seguir un poco la clase, te pierdes más fácilmente.
2. Los exámenes parciales. Los ponen mucho más difíciles con el fin de que no copiemos.
3. Distraerse un poco y perderse.
4. Todo.
5. Los problemas técnicos que pueda haber y afecten al momento de dar clase.
6. Difícil de seguir. Uno se pierde rápido.
7. Imposibilidad de resolver dudas.
8. Todos.
9. Todos.

10. Realmente aprender los contenidos de la asignatura.
11. No ir a contabilidad.
12. Todo, preguntar una duda online y que se sepa explicar bien es muy complicado.
13. Todos.
14. Interacción.
15. Es necesario escribir y seguir al profesor tanto en Excel como en la pizarra, tarea que resulta más difícil online debido a la calidad de la imagen y a que la capacidad de atención es menor.
16. Que se entiende peor y cuesta más.
17. Excel y la falta de tiempo.
18. Si te pierdes en una explicación es difícil seguirlo.
19. Al estar tan cómodo en casa, te relajas y prestas menos atención.
20. Es más difícil seguir la clase y no desconectar.
21. Pérdida de contacto con mis amigos.
22. Fallos en el wifi.
23. Exámenes más difíciles.
24. Fallos en el wifi a mitad de la clase (y pérdida de la explicación).
25. La autodisciplina que requiere.
26. La poca participación en clase. Algún compañero puede tener alguna duda que a mí no se me habría ocurrido y al ser la participación en clase es mucho menor no la pregunta.
27. Exceso de tiempo frente a una pantalla de ordenador.
28. El seguimiento y entendimiento de la materia.
29. No relacionarme con mis compañeros.
30. La productividad de las clases.
31. La conexión a internet cuando hay mucha gente en casa trabajando.
32. Falta de motivación.
33. La pérdida de contacto social.
34. Falta de organización.
35. Me pierdo mucho en las clases y eso implica más carga de trabajo por mi cuenta
36. Requiere más trabajo seguir la clase. Pierdo el contacto con mis amigos. EL profesor no sabe exactamente quién soy.
37. Falta de motivación y apoyo.
38. Esfuerzo de concentración.

39. Mayor grado de entrega y responsabilidad.
40. Un trato menos personal con el profesor.
41. Mayor nivel de atención.
42. Compromiso.
43. Mayor estrés.
44. Al estudiar online puede que te sientas más solo ya que parece que no puedes contar con el apoyo de tus compañeros o profesores.
45. A veces cuesta seguir la clase.
46. Incremento de distracciones.
47. No veo ninguno.
48. Malos hábitos de estudio.

16. ¿Cuál ha sido la mayor dificultad que has encontrado a la hora de adaptarte a la modalidad online en la asignatura de contabilidad?

1. Las pruebas parciales. Los profesores las ponen más difíciles para evitar que copiemos, y al final por mucho que estudiemos no sacas las notas que nos ponemos como objetivo.
2. No he encontrado ninguna.
3. Ver los supuestos bien.
4. Conseguir prestar atención desde casa 1h y media seguida.
5. Mantener la atención.
6. La conexión.
7. Comunicación.
8. La profesora no ponía esfuerzo de su parte por lo que se hacía mucho más difícil el seguimiento de las clases.
9. El seguimiento diario a lo largo del cuatrimestre, ya sea por las dificultades tecnológicas o por las distracciones en casa.
10. Es aburrida.
11. Prestar atención.
12. Mayor complicación a prestar atención, mayor dificultad para presentar dudas, menor claridad explicativa, peor organización de la clase.
13. Prestar atención.
14. Las explicaciones.

15. No entender las clases de la semana online y por lo tanto no poder aprovechar las presenciales de la semana siguiente. Al final se entra en un bucle de perder el hilo de la asignatura cada semana que las clases son online e intentar recuperarlo cuando son presenciales.
16. Problemas de conexión, cuando se le iba la voz al profesor.
17. Problemas de collaborate y de conexión.
18. Falta de conexión a internet.
19. El empeño de los profesores porque no copiemos, a veces resulta imposible sacar buena nota.
20. Durante el confinamiento, era muy difícil concentrarte ya que no podíamos salir ni de casa para despejarnos.
21. Aumento de la carga de trabajo y de las horas de estudio.
22. Ser constante.
23. Mantener la atención a la clase.
24. Pasar delante del ordenador horas y horas.
25. Mantener la concentración.
26. Ninguna.
27. Exámenes problemáticos.
28. Seguir las clases.
29. La soledad.
30. Seguir las clases.
31. Aprender a manejar las nuevas plataformas que hemos utilizado (Collaborate, Teams...).
32. No ver a mis amigos me afecta, estudio mejor en grupo.
33. Acostumbrarme a una mayor carga de trabajo.
34. No ver a mis amigos.
35. Ninguna.
36. Familiarizarme con las nuevas plataformas.
37. Acostumbrarme a no tener contacto directo con el profesor y mis compañeros.
38. Atender durante un largo periodo de tiempo para no perderme la explicación.
39. Aislamiento social.
40. Los exámenes son más difíciles.
41. La falta de supervisión directa por parte del profesor.
42. Motivación.

43. Lograr concentrarme.
44. Autodisciplina.
45. Seguir la clase.
46. A la hora de realizar pruebas o exámenes online es posible que no prestase la atención suficiente al estar en un entorno con más distracciones.
47. Los exámenes los ponen más difíciles.

6.3. Parámetros estadísticos extraídos.

Tabla 5. Parámetros estadísticos extraídos.

| Preguntas | Parámetros estadísticos | | | Preguntas | Parámetros estadísticos | | |
|-----------|-------------------------|-----------------|-----------------|-----------|-------------------------|---------|---------|
| | Media | Moda | Mediana | | Media | Moda | Mediana |
| 1. | 1,54 | Mujer | Mujer | 1. | 1,54 | 2 | 2 |
| 2. | 19,34 | 19 | 19 | 2. | 19,34 | 19 | 19 |
| 3. | 2019 | 2019 | 2019 | 3. | 2019 | 2019 | 2019 |
| 4. | E6 | E6 | E6 | 4. | E6 | E6 | E6 |
| 5. | Segundo | Segundo | Segundo | 5. | Segundo | Segundo | Segundo |
| 6. | Buen estudiante | Buen estudiante | Buen estudiante | 6. | 2,37 | 2 | 2 |
| 7. | 8,38 | 8,5 | 8,6 | 7. | 8,38 | 8,5 | 8,6 |
| 8. | 7,73 | 7,6 | 7,7 | 8. | 7,73 | 7,6 | 7,7 |
| 9. | Positivo | Positivo | Positivo | 9. | 3,76 | 4 | 4 |
| 10. | Positivo | Normal | Normal | 10. | 3,33 | 3 | 3 |
| 11. a | Positivo | Positivo | Positivo | 11. a | 3,53 | 4 | 4 |
| 11. b | Positivo | Positivo | Positivo | 11. b | 3,47 | 4 | 4 |
| 11. c | Positivo | Muy positivo | Positivo | 11. c | 3,27 | 5 | 4 |
| 11. d | Positivo | Muy positivo | Positivo | 11. d | 3,47 | 5 | 4 |
| 11. e | Positivo | Positivo | Positivo | 11. e | 3,45 | 4 | 4 |
| 11. f | Positivo | Positivo | Positivo | 11. f | 3,5 | 4 | 4 |
| 12. a | Normal | Desacuerdo | Desacuerdo | 12. a | 2,9 | 2 | 2,5 |
| 12. b | Normal | Muy de acuerdo | Normal | 12. b | 3,03 | 5 | 3 |
| 12. c | Desacuerdo | Muy desacuerdo | Desacuerdo | 12. c | 2,6 | 1 | 2 |
| 12. d | De acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | 12. d | 3,72 | 4 | 4 |
| 12. e | De acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | 12. e | 3,47 | 4 | 4 |
| 12. f | Normal | Normal | Normal | 12. f | 3 | 3 | 3 |
| 12. g | De acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | 12. g | 3,41 | 4 | 4 |
| 12. h | Desacuerdo | Normal | Desacuerdo | 12. h | 2,49 | 3 | 2 |
| 12. i | Normal | Desacuerdo | Normal | 12. i | 3 | 2 | 3 |
| 13. | Perjudicada | Perjudicada | Perjudicada | 13. | 3,58 | 4 | 4 |

Fuente: elaboración propia.