

Aplicación del aprendizaje combinado en contabilidad. Un análisis comparativo entre diferentes titulaciones universitarias¹

Application of blended learning in accounting. Experience in different degrees in higher education

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-360-123

M. Victoria López Pérez
M. Carmen Pérez López
Lázaro Rodríguez Ariza

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Financiera y Contabilidad. Granada, España.

Resumen

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza está dando lugar al desarrollo de nuevas metodologías docentes, como es el aprendizaje combinado. En este trabajo se muestran los resultados de una experiencia de aprendizaje combinado realizada en la asignatura de Contabilidad General que se imparte en el primer año en cuatro titulaciones de la Universidad de Granada (Doble titulación en Administración de Empresas y Derecho, Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Economía y Diplomatura en Ciencias Empresariales) con 1.431 alumnos matriculados en el curso académico 2009-2010. El trabajo se centra en el análisis de las medidas objetivas y subjetivas de los resultados obtenidos por los alumnos, considerando cada titulación de forma independiente. Como medida objetiva se considera la nota final obtenida por los alumnos que han participado en esta experiencia de aprendizaje combinado. Como medida de carácter subjetivo se utiliza la percepción que tienen los alumnos sobre la utilidad, motivación y satisfacción de la experiencia de aprendizaje combinado llevada a cabo en las distintas titulaciones. Para recopilar los datos de carácter subjetivo se realizó un cuestionario, obteniéndose 985 respuestas válidas. Los resultados del trabajo muestran que el empleo del aprendizaje combinado tiene en todas las titulaciones un efecto positivo en la reducción de la tasa de abandono de la asignatura y en la mejora de la tasa de aprobados. Además, en todas las titulaciones, los estudiantes se encuentran satisfechos con el aprendizaje combinado, lo consideran útil y motivador y las percepciones de los estudiantes están relacionadas entre sí. Hay diferencias, según la titulación, en las variables que inciden en las calificaciones de los alumnos. No obstante, en general, están positivamente relacionadas con la nota de entrada a la universidad y del nivel de asistencia a clase.

Palabras clave: Aprendizaje combinado, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), innovación educativa, rendimiento académico, análisis comparativo, titulaciones universitarias.

Abstract

The incorporation of new technologies of information and communication in education is stimulating new teaching methodologies such as blended learning. This paper shows the results of a blended learning experience in the General Accounting subject offered by the University of Granada, for the first year undergraduate courses (in Business Administration and Management, in Economics, in Business Studies and in the double course, Business Administration/Law) with 1431 students in the academic year 2009-2010. This research uses objective and subjective measures of performance of students. We have considered the final mark

¹ Esta experiencia ha recibido financiación del Proyecto de Innovación Docente nº 09-197 subvencionado por el Plan Propio de la Universidad de Granada.

as an objective measure. As a subjective measure we use the students' perception of the usefulness, motivation and satisfaction from the experience of blended learning carried out in the different degrees. We designed a questionnaire to collect subjective data and we obtained 985 valid responses. The results showed that the use of blended learning has a positive effect in reducing the dropout rate of the subject and in improving the exam marks. In addition, students are satisfied with blended learning, find it useful and motivating and perceptions of the students are related between them. There are differences, depending on the degree, in the variables that affect students' final marks in each degree. However, in general, final marks depend on background and class attendance rate.

Key words: Blended learning, information and communication technologies (ICT), educational innovation, academic performance, comparative analysis, higher education.

Introducción

El proceso de convergencia europea para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está originando cambios en las actuaciones del profesorado y del alumnado. La universidad europea debe responder a las necesidades actuales de educación y formación que presentan los estudiantes, especialmente en relación a una enseñanza científica y técnica de calidad que fomente la adquisición de competencias transversales y ponga las bases para conseguir un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Junto a ello se encuentra la preocupación constante en el ámbito de la docencia de mejorar los resultados obtenidos y lograr disminuir el número de alumnos que abandonan las asignaturas. La consecución de estos objetivos puede requerir un cambio en las metodologías utilizadas en la enseñanza, que podría estar relacionada con el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Las TIC ofrecen una nueva forma de producir, distribuir y consumir educación universitaria (Orton-Johnson, 2009) que complementa las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje universitarios. Al respecto, las instituciones están realizando un esfuerzo en nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje. En España, según datos de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2009), un 71,8% del Personal Docente e Investigador de las universidades utiliza la plataforma de docencia virtual institucional y, en términos relativos, el porcentaje de estudiantes que utilizan la plataforma de docencia virtual asciende a un 92,5%. Además, los estudiantes universitarios tienen conocimientos de las tecnologías de internet y reconocen, en general, que puede ser un recurso útil.

La tendencia actual hacia complementar las clases presenciales con materiales basados en el uso de la web se conoce como "aprendizaje combinado" (Garrison y Kanuka, 2004). De acuerdo con el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI, 2005), los cursos de aprendizaje combinado están ganando importancia, desarrollándose TIC que complementan, más que sustituyen, las formas tradicionales de aprendizaje (Mitchell y Forer, 2010:78).

Los trabajos sobre aprendizaje combinado en los estudios universitarios se han centrado principalmente en los diversos métodos de enseñanza y en las innovaciones introducidas, pero no se ha profundizado en la experiencia de los estudiantes (Sharpe y Benfield, 2005) o en los resultados obtenidos con este aprendizaje (Lim y Morris, 2009; Alexander, 1999; Dowling et al., 2003). Por ello, el primer objetivo de este trabajo es analizar la incidencia de una experiencia de aprendizaje combinado sobre los resultados obtenidos; en concreto, sobre la tasa de abandono de la asignatura y la tasa de aprobados.

De acuerdo con Ginns y Ellis (2009), la experiencia del alumno con una herramienta docente constituye un otro aspecto central en la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. En relación a esta experiencia, resulta interesante analizar tres aspectos relacionados con la percepción de los estudiantes con ella: 1) la utilidad que les reporta; 2) el modo en el que incide en su motivación por el aprendizaje; y 3) el grado de satisfacción con esa herramienta docente. Esta percepción del alumno constituye una medida de carácter subjetivo de la experiencia de aprendizaje combinado realizada. También, los resultados obtenidos son medidos de forma objetiva con la calificación final de la asignatura obtenida por el alumno. En este trabajo, como segundo objetivo, aportamos nuevas evidencias sobre la

existencia de un vínculo entre las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza recibida y los resultados objetivos obtenidos en la misma (Crawford et al., 1998).

Por último, este trabajo se centra en estudiar en qué medida la percepción de los estudiantes sobre la utilización del aprendizaje combinado ha podido incidir en la calificación final obtenida. Además, se analiza la posible incidencia en la nota final del alumno de otras variables habitualmente consideradas en la literatura previa, como la edad, el género, la nota de entrada a la universidad y el nivel de asistencia a clase.

La experiencia ha sido realizada en la asignatura Contabilidad General, impartida en el primer curso de cuatro titulaciones de la Universidad de Granada: Doble titulación en Administración de Empresas y Derecho, Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Economía y Diplomatura en Ciencias Empresariales. En la medida que cada titulación presenta características específicas, como un perfil profesional diferente o distinta carga docente (número de créditos y asignaturas), también de las materias del área de contabilidad, puede ocurrir que la percepción y los resultados de la experiencia de aprendizaje combinado llevada a cabo sean diferentes. Por ello, los resultados de la experiencia son estudiados en las cuatro titulaciones.

Tras esta introducción, en el siguiente apartado se hace referencia a la literatura previa y se formulan las hipótesis acerca de la experiencia de aprendizaje combinado realizada. En el tercer apartado se indican los datos utilizados y la metodología seguida en el trabajo. A continuación, se presentan los resultados y su discusión y, por último, se muestran las conclusiones, limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.

Antecedentes teóricos y formulación de hipótesis

El aprendizaje combinado es una tendencia reciente en educación que se define normalmente como la integración de la enseñanza tradicional cara a cara con actividades *online* (Garrison y Kanuka, 2004; Graham, 2006; Macdonald, 2008). El éxito del aprendizaje combinado es más que la simple integración de las TIC con el método de enseñanza presencial (De George-Walker y Keeffe, 2010) ya que permite unir las ventajas de los dos métodos de enseñanza (Harding et al., 2005). Algunas ventajas, principalmente cuando existe un número alto de alumnos, son la posibilidad de proporcionar oportunidades para profundizar y comprender los contenidos de la materia (Singh, 2010, Osguthorpe y Graham, 2003), la mayor flexibilidad (Graham, 2004; Macedo-Rouet et al., 2009) y la reducción de costes (Harding et al., 2005) en comparación con las clases tradicionales (Woltering et al., 2009). Además, se suele aplicar frecuentemente en el primer curso de estudios universitarios, que es un año importante en la determinación del compromiso del estudiante con el aprendizaje universitario (Huon et al., 2007). El aprendizaje combinado puede mejorar, ampliar e incluso transformar la enseñanza cara a cara (Alexander, 1999; Donnelly, 2010). Según la literatura previa, el complemento de las clases tradicionales con materiales *online* tiene efectos positivos en el desempeño estudiantil (Lim y Morris, 2009; O'Toole y Absalom, 2003, Boyle et al., 2003). Apoyándonos en estos antecedentes planteamos la hipótesis 1 de este trabajo.

Hipótesis 1: En las distintas titulaciones, el empleo del aprendizaje combinado tiene efectos positivos sobre los resultados de los alumnos (tasa de no abandono y tasa de aprobados de la asignatura).

La experiencia del aprendizaje combinado puede medirse a través de la percepción del estudiante sobre la utilidad, la motivación y la satisfacción. Dada la utilidad que les reporta, los estudiantes a menudo tienden a valorar positivamente los cursos en los que se usan TIC (Huon et al., 2007). La posibilidad de tener más formas de interacción en el aprendizaje combinado se muestra como un factor que incrementa la motivación, las actitudes positivas hacia el aprendizaje y unos resultados más altos (Donnelly, 2010; Woltering et al., 2009). Asimismo, Lim y Morris (2009) han contrastado que se incrementa la satisfacción de los estudiantes en la experiencia de aprendizaje combinado, pudiendo estar relacionada con las calificaciones obtenidas, aunque no tiene que producir necesariamente resultados más altos (Macedo-Rouet et al., 2009).

Asimismo, en ocasiones, las variables subjetivas de resultados comentadas previamente (utilidad percibida, satisfacción o motivación) se utilizan como aproximación de los resultados objetivos (Freeman, 1996; Broad et al., 2000). Para validar esta aproximación, en la experiencia de aprendizaje combinado llevado a cabo se analiza en qué medida las variables subjetivas y objetivas de los resultados alcanzados están correlacionadas. Los resultados objetivos son medidos con la calificación final obtenida por los estudiantes en la asignatura (Broad et al., 2000; Dowling et al., 2003; Drennan y Rohde, 2002; Farley y Ramsey, 1988; Freeman y Capper, 1999). Para ello, se plantea la hipótesis 2:

Hipótesis 2: En las distintas titulaciones, los resultados objetivos (calificaciones finales) tras una experiencia de aprendizaje combinado están correlacionados con los resultados subjetivos (percepción de utilidad, motivación y satisfacción).

Por otra parte, interesa estudiar en qué medida la percepción de los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje combinado (utilidad, motivación y satisfacción) ha podido incidir en las calificaciones finales de los estudiantes. Según la literatura previa, se piensa que la motivación conseguida, la percepción de la utilidad o el grado de satisfacción alcanzado son variables que podrían incidir sobre los resultados del aprendizaje, en la medida que suponen una mayor implicación por parte del alumno y un mayor grado de compromiso (Wlodkowski, 1985). En este sentido, en este trabajo, se plantea la hipótesis 3:

Hipótesis 3: En las distintas titulaciones, la percepción de los estudiantes sobre su utilidad, la motivación conseguida y el grado de satisfacción logrado incide positivamente en los resultados objetivos (calificaciones finales) alcanzados en una experiencia de aprendizaje combinado.

Datos y metodología

Selección de la muestra

La experiencia de aprendizaje combinado desarrollada se ha realizado en la asignatura de Contabilidad General de la Universidad de Granada, que se imparte en el primer año de cuatro titulaciones -Doble titulación en Administración de Empresas y Derecho (DT), Licenciatura en Administración de Empresas (LADE), Licenciatura en Economía (LE) y Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCE)-, en un total de 17 grupos y 1.431 alumnos matriculados en el curso académico 2009-2010.

Para el contraste de la primera hipótesis, se analizó la evolución de los resultados de los estudiantes (Woltering et al., 2009; Arquero et al., 2004), utilizando dos tipos de datos: 1) la tasa de no abandono, para lo que se consideró la tasa de presentados al examen final (número de alumnos presentados a examen sobre el número total de alumnos matriculados en la asignatura) y 2) la tasa de aprobados en la asignatura, en concreto, el número de alumnos que han obtenido una calificación final de 5 a 10 puntos, sobre el número de alumnos presentados al examen de la asignatura. Para estudiar la evolución de estos resultados, se utilizaron datos antes de aplicar la experiencia de aprendizaje combinado (año 2007) y en los años siguientes en los que se ha incorporado paulatinamente la experiencia de aprendizaje combinado (años 2008, 2009 y 2010). Debe señalarse que durante el periodo considerado, el grupo de profesores que imparte la materia es el mismo y el contenido de la asignatura no ha variado. Igualmente, destacar que los exámenes finales son corregidos por los distintos profesores con independencia del grupo donde impartieron docencia, evitándose así posibles sesgos a la hora de aplicar los criterios de corrección.

Para contrastar el resto de hipótesis, se realizó una encuesta formada por 13 ítems, estructurados en cuatro bloques. Un primer bloque, formado por cuatro ítems, centrado en los siguientes datos generales de los estudiantes: edad, sexo, nota de entrada a la universidad y nivel de asistencia a clase. La edad y la nota de entrada a la universidad fueron preguntas de escala abierta. Para el sexo, la respuesta podía ser varón o mujer, y para el nivel de asistencia a clase, se utilizó la escala de cinco intervalos empleada por la Universidad de Granada (menos de 20%, entre 21-40%, entre 41-60%, entre el 61-80% y más del 80%). Los tres bloques restantes de la encuesta se centraron en la percepción de los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje combinado. En concreto, el segundo

bloque estaba dirigido a conocer la utilidad que el aprendizaje combinado ha reportado a los estudiantes para comprender y aprender la materia. El tercer bloque para conocer en qué medida el aprendizaje combinado ha contribuido a incrementar la motivación del estudiante para estudiar la asignatura. El último y cuarto bloque estaba dirigido a conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje combinado. Cada uno de estos tres bloques estaba formado por 3 ítems en los que se les preguntaba sobre los dos componentes del aprendizaje combinado: un ítem para la enseñanza cara a cara y dos ítems para las actividades *online* (un ítem para los test *online* y otro ítem para las actividades a realizar *online*). Estas respuestas fueron medidas con una escala de Likert de 5 puntos, donde 1 indica que la cuestión recibe como respuesta "menor grado de interés, menor grado de acuerdo" y 5 indica que la cuestión planteada recibe "mayor grado de interés, mayor grado de acuerdo". Dado que el constructo "*online*" estaba formado por dos ítems, para analizar las respuestas y asegurar la validez de este constructo, se calculó el alfa de Cronbach (el valor en relación a la utilidad fue de 0.7; para la motivación fue de 0.76; y para la satisfacción fue 0.73), resultando la medición de estas variables como fiables.

Del total de 1.431 alumnos matriculados en la asignatura en las cuatro titulaciones analizadas durante el curso académico 2009-2010, la encuesta se dirigió a los 1.133 alumnos que se presentaron al examen de la asignatura. La encuesta fue contestada por 1.004 alumnos, pero hubo que eliminar 148 encuestas porque los datos proporcionados estaban incompletos. Por tanto, la muestra final ha sido de 985 encuestas válidas (error muestral del 1.1%), siendo una muestra representativa de la población.

Magnitudes y Variables

Los resultados del aprendizaje de los estudiantes fueron medidos, de forma objetiva, por las notas finales obtenidas (NOTA FINAL) por los alumnos. Además, se utilizó una medida subjetiva del resultado formada por la percepción de los estudiantes de la experiencia de aprendizaje combinado realizada (utilidad percibida, motivación y satisfacción). Así, se midió tanto la utilidad percibida de las enseñanzas cara a cara (UTILIDAD CAC) como la utilidad de las actividades *online* (UTILIDAD ONLINE) (Goodyear et al., 2005; Macedo-Rouet et al., 2009). También se midió la motivación alcanzada a través de las clases presenciales (MOTIVACION CAC) y la motivación alcanzada a través de las actividades *online* (MOTIVACION ONLINE) (Lim y Morris, 2009; Woltering et al., 2009). Por último, se midió la satisfacción de las clases presenciales (SATISFACCION CAC) (Macedo-Rouet et al., 2009) y la satisfacción de las actividades *online* (SATISFACCION ONLINE) (Lu y Chiou, 2010; Woltering et al., 2009).

Para contrastar las hipótesis 2 y 3 se utilizaron las variables que recogen los resultados objetivos (nota final) de los estudiantes y sus percepciones sobre la experiencia de aprendizaje combinado (utilidad, motivación y satisfacción). Para contrastar la hipótesis 2 se realizó un análisis de las correlaciones existentes entre ambos grupos de variables. Para contrastar la hipótesis 3 se planteó el siguiente modelo de regresión:

$$\text{NOTA FINAL} = b_1 + b_2 \text{UTILIDAD CAC} + b_3 \text{MOTIVACION CAC} + b_4 \text{SATISFACCION CAC} + b_5 \text{UTILIDAD ONLINE} + b_6 \text{MOTIVACION ONLINE} + b_7 \text{SATISFACCION ONLINE} + b_8 \text{SEXO} + b_9 \text{EDAD} + b_{10} \text{NOTA ENTRADA} + b_{11} \text{ASISTENCIA} + e$$

En el modelo de regresión se introdujeron una serie de variables de control. Concretamente, la edad (EDAD), el sexo (SEXO), los conocimientos previos (NOTA ENTRADA) y el nivel de asistencia a clase (ASISTENCIA). La edad, según estudios previos, se relaciona con el rendimiento de los estudiantes (Lim y Morris, 2009; Paechter et al., 2010; Tanewski et al., 2001). Asimismo, otros estudios ponen de manifiesto que el sexo es una variable que influye de forma significativa en la satisfacción con los sistemas de aprendizaje (Huon et al., 2007; Paechter et al., 2010). La variable SEXO se midió a través de una variable dicotómica que toma el valor 0 cuando son hombres y el valor 1 cuando son mujeres. Por otra parte, de acuerdo con la literatura previa, el desempeño académico previo de los estudiantes (NOTA ENTRADA) puede ser un buen predictor del futuro desempeño académico (Farley y Ramsey, 1988; Rohde y Kavanagh, 1996; McKencie y Schweitzer, 2001) y de los

resultados del primer curso de contabilidad (Doran et al., 1991; Duff, 2004). Para medir la variable NOTA ENTRADA se utilizó la nota media que el estudiante obtuvo para acceder a la universidad, ya que se trata de una asignatura de primer semestre del primer curso. Por último, se introdujo la variable asistencia a clase (ASISTENCIA), para ver si es determinante en las notas finales obtenidas. Según algunos autores, la baja asistencia a clase tiene un efecto negativo sobre los logros alcanzados (Paisey y Paisey, 2004; Sugahara y Boland, 2006). Esta variable ASISTENCIA se midió a través del porcentaje de asistencia a clase de acuerdo con la escala de 5 intervalos indicada anteriormente.

Resultados y discusión

En primer lugar, como aparece reflejado en la Tabla I, la incorporación de la experiencia de aprendizaje combinado en la asignatura ha contribuido notablemente a una mejoría de la tasa de no abandono de la asignatura (porcentaje de presentados a examen) en todas las titulaciones durante el período 2007-2010 como puede observarse en la tasa de variación, siendo la DCE la que ha presentado un mayor aumento. Esta evolución se considera positiva, y mucho más si tenemos en cuenta que se trata de una asignatura de primer curso y primer cuatrimestre donde los grupos son bastantes numerosos. La convocatoria de 2008 constituye un notable punto de inflexión. A partir de este momento, todas las titulaciones muestran un aumento del porcentaje de presentados sobre matriculados excepto en la LE que presenta una leve reducción en 2009 y la DT en 2010. Los resultados obtenidos muestran discrepancias entre las titulaciones en la evolución de los porcentajes en las diferentes convocatorias. Estas discrepancias pueden deberse a numerosas causas, entre ellas, los horarios de clase de las distintas titulaciones, las características propias de los alumnos de las diferentes titulaciones, el perfil de cada carrera y sus salidas que puede estar más o menos vinculado a las áreas de contabilidad, que el examen haya sido convocado al principio o final del periodo de exámenes y la diferente distribución de exámenes en las diversas titulaciones, entre otras posibilidades.

TABLA I. Evolución del porcentaje de alumnos presentados (% sobre matriculados) en la convocatoria de febrero a la asignatura en las distintas titulaciones (período 2007-2010)

	DT	LADE	LE	DCE
2007	79	71	68	65
2008	76	67	64	68
2009	86	71	62	77
2010	84	80	75	79
Tasa variación 2007-2010	6,33	12,68	10,29	21,54

En lo que respecta a la tasa de aprobados en relación al número de presentados, en la Tabla II puede observarse una evolución positiva en todas las titulaciones en el período 2007-2010, principalmente en la LE con una tasa de variación de un 155%. En este caso, el punto de inflexión lo constituye el año 2009, año en el que se produce una reducción del porcentaje de aprobados en todas las titulaciones excepto en la LE, posiblemente debido a que el examen tuvo lugar al final de periodo de exámenes. Sin embargo, en el año 2010 dichas tasas de aprobados se han incrementado notablemente, situándose por encima de los valores de 2008 en todos los casos, excepto en la DCE. La DT y LADE son las que presentan mayores tasas de aprobados en 2010 con un 85% y un 84%, respectivamente. Por tanto, para todas las titulaciones, la incorporación del aprendizaje combinado en esta asignatura ha podido contribuir a mejorar la tasa de aprobados en el período analizado 2007-2010. Al igual que en el porcentaje de presentados a examen, hay diferencias entre las titulaciones que pueden deberse a las otras circunstancias comentadas previamente. Otro factor que también puede contribuir a los resultados puede ser la formulación del propio examen; no obstante, los conceptos y

contenidos que se piden responden a los conocimientos básicos que los alumnos han de conocer, por lo que la dificultad del examen es similar en las diferentes convocatorias.

Por tanto, si consideramos los resultados obtenidos para la tasa de no abandono (porcentaje de presentados) y la tasa de aprobados de la asignatura, se puede aceptar la hipótesis 1 para todas las titulaciones.

TABLA II. Evolución del porcentaje de alumnos aprobados (% sobre presentados) en la convocatoria de febrero a la asignatura en las distintas titulaciones (período 2007-2010)

	DT	LADE	LE	DCE
2007	73	45	27	36
2008	81	70	46	75
2009	68	66	53	68
2010	85	84	69	74
Tasa variación 2007-2010	16,44	86,67	155,56	105,56

A continuación, en la Tabla III se presentan los estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la experiencia de aprendizaje combinado llevada a cabo. También se muestran los estadísticos de las notas finales obtenidas por los alumnos y de las variables de control consideradas en el trabajo. Para todos los ítems relacionados con la experiencia de aprendizaje combinado se obtiene una puntuación media superior a 3.45 en todas las titulaciones. Los estudiantes consideran la experiencia útil para comprender y aprender la materia, están satisfechos con ella y además consideran que ha contribuido a incrementar su motivación para estudiar la asignatura. Podría decirse que los resultados obtenidos se corresponden con los resultados obtenidos por Alexander (1999), Donnelly (2010) y Woltering et al. (2009).

TABLA III. Estadísticos descriptivos de las variables utilizadas

	DT			LADE			LE			DCE		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
<i>Percepción del aprendizaje combinado</i>												
UTILIDAD CAC	4.06	0.93	157	4.17	0.85	301	4.20	0.79	294	4.27	0.78	242
UTILIDAD ONLINE	3.86	0.79	159	3.85	0.79	306	3.70	0.86	295	3.86	0.79	244
MOTIVACION CAC	3.87	0.98	157	3.75	1.00	303	3.89	0.96	296	3.97	0.95	243
MOTIVACION ONLINE	3.55	0.86	159	3.58	0.94	304	3.45	0.96	295	3.53	0.91	243
SATISFACCION CAC	3.91	1.04	157	3.99	0.97	299	4.16	0.87	290	4.21	0.89	239
SATISFACCION ONLINE	3.65	0.78	159	3.63	0.89	304	3.55	0.90	291	3.66	0.82	242
<i>Variable objetiva de los resultados</i>												
NOTA FINAL	6.70	2.35	159	5.50	2.46	351	6.74	2.18	352	6.03	2.45	271
<i>Variables de control</i>												
SEXO	0.70	0.46	159	0.52	0.50	351	0.60	0.49	352	0.51	0.50	271
EDAD	18.42	0.91	158	19.71	2.00	301	19.25	2.86	279	20.43	3.08	241
NOTA DE ENTRADA	8.06	0.71	158	6.48	1.00	300	7.27	0.80	279	6.39	0.73	243
ASISTENCIA	4.23	1.14	159	4.16	1.15	304	4.38	0.91	289	4.20	1.15	243

Respecto a los dos componentes de la experiencia de aprendizaje combinado realizada, en todas las titulaciones las puntuaciones medias correspondientes a los ítems relacionados con el componente de aprendizaje cara a cara han sido superiores a las del componente de las actividades *online*. En este sentido, podemos decir que los alumnos consideran que las actividades *online* complementan las actividades presenciales cara a cara, pero no las sustituyen, de acuerdo con lo que se ha señalado en trabajos anteriores (Lim y Morris, 2009; O'toole y Absalom, 2003; Voos, 2003).

En lo que respecta a las notas finales de los estudiantes, en todas las titulaciones, a excepción de LADE, la nota media obtenida para los alumnos presentados al examen ha estado por encima del 6, en una puntuación de 0 a 10 puntos. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes que se han presentado a examen son mujeres, principalmente en la DT y en la LE. La edad media de los estudiantes y la nota media de entrada a la universidad muestran ciertas divergencias en las diferentes titulaciones, siendo la DT y la DCE las que poseen valores medios inferiores y superiores, respectivamente. Respecto al nivel de asistencia a clase, los valores medios de la respuesta de los alumnos que han contestado a la encuesta son similares en todas las titulaciones, indicando que suelen asistir a más del 80% de las clases.

En las Tablas IV, V, VI y VII se muestran los resultados por titulaciones del estudio de las relaciones que pueden existir entre las variables subjetivas de la experiencia de aprendizaje combinado llevada a cabo (percepción de la utilidad, motivación y satisfacción de las enseñanzas cara a cara y de las actividades *online*) y la variable objetiva que recoge las calificaciones finales de los estudiantes (nota final).

En las cuatro titulaciones los mayores valores de correlación corresponden a la relación de las variables que reflejan la experiencia (utilidad, motivación y satisfacción) de las actividades *online* entre ellas (valores de correlación comprendidos entre 0.805 y 0.645) y de las variables que recogen la experiencia (utilidad, motivación y satisfacción) de las clases impartidas por el profesor (enseñanzas cara a cara) entre ellas (valores de correlación entre 0.570 y 0.764). En todos estos casos, las correlaciones son significativas a un nivel inferior al 0.01. De este modo, los resultados muestran que la percepción que tienen los alumnos sobre la utilidad de las actividades *online* está correlacionada con la motivación que genera esta herramienta para estudiar la asignatura y, además, con la satisfacción con esta herramienta docente. A su vez, la satisfacción que presentan los estudiantes con las actividades *online* está relacionada con la contribución de esta herramienta a la motivación de los alumnos por estudiar esta asignatura. Lo mismo ocurre en el caso de las clases impartidas por el profesor. Por lo tanto, existe una relación entre las diversas medidas subjetivas de la experiencia de aprendizaje combinado.

TABLA IV. Correlaciones entre las variables de la experiencia del aprendizaje combinado y las calificaciones finales de los estudiantes en la DT

	NOTA FINAL	UTILID CAC	UTILID ONLINE	MOTIV CAC	MOTIV ONLINE	SATISF CAC	SATISF ONLINE
NOTA FINAL	1						
UTILIDAD CAC	.094	1					
UTILIDAD ONLINE	.025	.308**	1				
MOTIVACION CAC	.066	.705**	.285**	1			
MOTIVACION ONLINE	.037	.223**	.689**	.186*	1		
SATISFACCION CAC	.118	.764**	.173*	.770**	.093	1	
SATISFACCION ONLINE	.007	.186*	.697**	.202**	.772**	.131	1

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$ (coeficiente de correlación de Spearman)

TABLA V. Correlaciones entre las variables de la experiencia del aprendizaje combinado y las calificaciones finales de los estudiantes en la LADE

	NOTA FINAL	UTILID CAC	UTILID ONLINE	MOTIV CAC	MOTIV ONLINE	SATISF CAC	SATISF ONLINE
NOTA FINAL	1						
UTILIDAD CAC	.069	1					
UTILIDAD ONLINE	.039	.220**	1				
MOTIVACION CAC	.111	.602**	.157**	1			
MOTIVACION ONLINE	.083	.169**	.734**	.217**	1		
SATISFACCION CAC	.131*	.570**	.179**	.647**	.197**	1	
SATISFACCION ONLINE	.057	.150*	.726**	.163**	.805**	.253**	1

** p < 0.01 * p < 0.05 (coeficiente de correlación de Spearman)

TABLA VI. Correlaciones entre las variables de la experiencia del aprendizaje combinado y las calificaciones finales de los estudiantes en la LE

	NOTA FINAL	UTILID CAC	UTILID ONLINE	MOTIV CAC	MOTIV ONLINE	SATISF CAC	SATISF ONLINE
NOTA FINAL	1						
UTILIDAD CAC	.152**	1					
UTILIDAD ONLINE	.054	.183**	1				
MOTIVACION CAC	.191**	.672*	.204**	1			
MOTIVACION ONLINE	.014	.134*	.690**	.235**	1		
SATISFACCION CAC	.175**	.707**	.241**	.645**	.197**	1	
SATISFACCION ONLINE	.006	.216**	.722**	.245**	.744**	.311**	1

** p < 0.01 * p < 0.05 (coeficiente de correlación de Spearman)

TABLA VII. Correlaciones entre las variables de la experiencia del aprendizaje combinado y las calificaciones finales de los estudiantes en la DCE

	NOTA FINAL	UTILID CAC	UTILID ONLINE	MOTIV CAC	MOTIV ONLINE	SATIS F CAC	SATISF ONLINE
NOTA FINAL	1						
UTILIDAD CAC	.230**	1					
UTILIDAD ONLINE	.112	.216**	1				
MOTIVACION CAC	.268**	.636**	.162*	1			
MOTIVACION ONLINE	.152*	.218**	.713**	.213**	1		
SATISFACCION CAC	.206**	.581**	.167**	.668**	.180**	1	
SATISFACCION ONLINE	.153*	.249*	.712**	.240**	.790**	.223**	1

** p < 0.01 * p < 0.05 (coeficiente de correlación de Spearman)

Sin embargo, como figura en las Tablas IV a VII, las relaciones entre las variables que recogen las percepciones de las actividades cara a cara y *online* son inferiores. No obstante, se puede ver que resultan significativas y que la mayor relación se produce entre las variables que recogen el mismo tipo de experiencia, es decir, entre las de utilidad, entre las de motivación y entre las de satisfacción. Podría entenderse que los dos componentes del aprendizaje combinado (cara a cara y *online*) se apoyan entre ellos, como ya se ha puesto de manifiesto en otros trabajos (Lim y Morris, 2009; O'toole y Absalom, 2003; Voos, 2003).

En lo que respecta a la relación entre las calificaciones finales de los alumnos y las variables de percepción de la experiencia de aprendizaje combinado, obtenemos diferencias entre las titulaciones, por lo que la titulación afecta a la aceptación de la hipótesis 2. En el caso de la DT se rechazaría esta hipótesis al no ponerse de manifiesto una relación significativa entre los componentes del aprendizaje combinado y la calificación final del alumno. Para la LADE los resultados son similares excepto que aparece una relación significativa de la satisfacción con las clases impartidas por el profesor con las notas finales. En el caso de la LE solo podemos aceptar la hipótesis 2 en relación al aprendizaje cara a cara ya que aparecen coeficientes de relación estadísticamente significativos entre las notas finales de los estudiantes y las medidas subjetivas empleadas para medir la experiencia con las clases impartidas por el profesor. En el caso de la DCE se muestra una relación significativa entre las notas finales de los estudiantes y la utilidad, motivación y satisfacción de los dos componentes de la experiencia de aprendizaje combinado, aceptándose la hipótesis 2. Se aprecia que en las titulaciones en las que el punto de partida en cuanto número de alumnos presentados y calificaciones obtenidas era inferior, antes de la experiencia de aprendizaje combinado, tiene una mayor eficacia el empleo de diversos métodos de enseñanza. Sin embargo, en las titulaciones en las que el punto de partida es mejor, el apoyo de los diversos métodos no resulta significativo. Estos resultados también podrían vincularse al hecho de un mayor contenido a lo largo de la carrera de materias en el área de la contabilidad (DT y LADE). Los alumnos que eligen estas titulaciones estarían *a priori* más interesados y comprometidos con el aprendizaje de materias del área de la contabilidad de manera que podríamos decir que existe un motor diverso a la propia enseñanza y a los métodos empleados. En el caso de las otras titulaciones, es necesario potenciar e incentivar el estudio de la materia, ya que en algunos casos (LE) tiene un carácter residual dentro del plan de estudios.

Por último, en la Tabla VIII se muestran los resultados del análisis de regresión realizado para cada una de las titulaciones. Se observa que para todas las titulaciones, la incorporación de las variables de control en el modelo de regresión (modelo 2) explica mejor las calificaciones finales (mayores valores de R cuadrado) que cuando se consideran únicamente las variables independientes de percepción (modelo 1). En los modelos 1 se comprueba que las variables que recogen la experiencia de los alumnos explican parte de la varianza, pero en muy pequeña medida y en la mayoría de los casos no son significativas en la explicación de la nota final. Se aprecia que, la nota final del estudiante se relaciona con aquella variable de percepción que presenta una mayor correlación con esa nota (ver Tablas IV a VII).

TABLA VIII. Resultados de la regresión entre la nota final de los estudiantes y la experiencia de aprendizaje combinado.

Variables independientes	DT		LADE		LE		DCE	
	Mod 1	Mod 2	Mod 1	Mod 2	Mod 1	Mod 2	Mod 1	Mod 2
UTILIDAD CAC	- 0.021 (0.881)	0.038 (0.649)	- 0.032 (0.651)	0.009 (0.872)	0.049 (0.539)	0.103 (0.073)	0.140 (0.093)	0.149 (0.374)
UTILIDAD ONLINE	0.032 (0.795)	- 0.064 (0.425)	0.005 (0.938)	- 0.017 (0.760)	0.023 (0.694)	0.040 (0.477)	0.080 (0.215)	0.059 (0.405)
MOTIVACION CAC	0.051 (0.712)	0.035 (0.687)	0.009 (0.910)	0.038 (0.511)	0.171 (0.004)**	0.055 (0.355)	0.245 (0.000)**	0.090 (0.050)*
MOTIVACION ONLINE	- 0.108 (0.437)	- 0.091 (0.250)	0.047 (0.425)	0.014 (0.805)	- 0.013 (0.822)	0.002 (0.968)	0.071 (0.270)	0.767 (0.444)

SATISFACCION CAC	0.078 (0.614)	0.077 (0.356)	0.118 (0.043)*	0.059 (0.314)	0.025 (0.747)	0.037 (0.520)	0.075 (0.389)	0.015 (0.867)
SATISFACCION ONLINE	0.073 (0.616)	- 0.034 (0.662)	0.039 (0.514)	0.008 (0.891)	- 0.034 (0.574)	- 0.042 (0.453)	0.061 (0.347)	0.059 (0.401)
Variables control								
EDAD		0.042 (0.606)		0.167 (0.005)**		0.082 (0.159)		0.130 (0.046)*
SEXO		- 0.036 (0.640)		- 0.063 (0.264)		- 0.034 (0.549)		- 0.109 (0.123)
NOTA ENTRADA		0.317 (0.000)**		0.541 (0.000)**		0.449 (0.000)**		0.263 (0.000)**
ASISTENCIA		0.193 (0.014)*		0.175 (0.002)**		0.237 (0.000)**		0.173 (0.023)*
R ² ajustado	0.016	0.138	0.011	0.308	0.026	0.302	0.056	0.134
F-estadístico	0.414	12.494	4.134	35.570	8.621	48.721	15.047	10.503
Probabilidad	0.869	0.000	0.043	0.000	0.004	0.000	0.000	0.000

** p ≤ 0.01 * p ≤ 0.05

Al incorporar las variables de control en todas las titulaciones, las variables de percepción no son explicativas de las calificaciones finales, a excepción de la DCE donde la motivación del aprendizaje cara a cara incide de forma significativa (a un nivel de significación del 5%) en la nota final. Esto se debe a que las variables de control resultan más significativas en la explicación de la nota final. Sin embargo, en todas las titulaciones las calificaciones finales de los estudiantes están influenciadas por la nota de entrada del alumno a la universidad y por su grado de asistencia a clase. En el caso de LADE y DCE, las notas finales de los alumnos también son afectadas de forma significativa por la edad de los estudiantes. Los resultados obtenidos coinciden con estudios anteriores donde la nota de entrada, la asistencia y la edad son variables que suelen ser más explicativas del modelo (McKenzie y Schweitzer, 2001; Sugahara y Boland, 2006; Tanewski et al., 2001). Por su parte, el sexo de los estudiantes no incide en las notas finales de los alumnos en la asignatura, al igual que ocurre en los trabajos de Duff (2004) y Paver y Gammie (2005). Por tanto, cabe señalar que, aunque los estudiantes consideran la experiencia de aprendizaje combinado útil, motivadora y están satisfechos con ella, dicha percepción no tiene una incidencia significativa sobre las notas finales de los estudiantes de DT, LADE y LE, debiéndose rechazar la hipótesis 3. En el caso de la DCE, podría aceptarse la hipótesis 3 ya que se observa que las calificaciones finales de estos estudiantes dependen, entre otras variables, de la motivación por estudiar la asignatura alcanzada con la experiencia de aprendizaje combinado realizada, específicamente las actividades cara a cara.

Conclusiones

En el trabajo se pone de manifiesto que la incorporación paulatina, a partir de 2008, de la experiencia de aprendizaje combinado ha podido contribuir a una reducción de la tasa de abandono de la asignatura en todas las titulaciones, al incrementarse el porcentaje de alumnos presentados al examen sobre los alumnos matriculados en la asignatura. También, en todas las titulaciones, la incorporación de la experiencia de aprendizaje combinado ha podido incidir en el aumento de la tasa de aprobados sobre presentados, aunque no son los elementos más determinantes en la nota final. En la evolución de ambas tasas, las titulaciones presentan ciertas discrepancias que pueden estar relacionadas con causas de muy diversa índole como la orientación profesional de cada carrera, el peso de las materias

de contabilidad en la titulación, el momento del periodo de exámenes en el que se fije el examen de la asignatura en la titulación, etc.

En general, los alumnos de todas las titulaciones coinciden en valorar, por término medio, de forma muy positiva la experiencia de aprendizaje combinado. Los alumnos consideran esta experiencia útil para comprender y aprender la materia, están satisfechos con ella y además consideran que ha contribuido a incrementar su motivación para estudiar la asignatura. En todas las titulaciones, los estudiantes de esta asignatura valoran, por término medio, de forma más positiva los ítems relacionados con las clases impartidas por el profesor que las actividades *online*. Asimismo, se contrasta para los dos componentes del aprendizaje combinado que existe una relación entre la utilidad percibida de ambos, la motivación que han generado por el aprendizaje de la asignatura y la satisfacción con estas herramientas docentes. Por tanto, las actividades disponibles para realizar en la web pueden considerarse como un complemento a la habitual clase impartida por el profesor y han posibilitado parte del trabajo autónomo realizado por los estudiantes.

Además, se pone de manifiesto la relación entre las notas finales de los estudiantes y la percepción de la experiencia del aprendizaje combinado, en el caso de la LE y para la DCE para las actividades cara a cara. Para aquellas titulaciones en las que los alumnos pueden tener una menor motivación intrínseca por la asignatura *a priori* porque es menos relevante en su titulación (DCE y LE), el aprendizaje combinado sirve de apoyo y se relaciona positivamente con los resultados finales obtenidos.

Por último, para todas las titulaciones se pone de manifiesto que los resultados finales objetivos obtenidos por los estudiantes vienen determinados principalmente por los conocimientos previos de los alumnos y el nivel de asistencia a clase. Para la LADE y la DCE también la edad se muestra como una variable que incide en las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes. Por otra parte, el hecho de una mayor satisfacción, motivación o percepción de la utilidad de la experiencia de aprendizaje combinado realizada no tiene una incidencia significativa sobre los resultados finales obtenidos, salvo en el caso de la motivación de las clases impartidas por el profesor en la DCE. A pesar de ser muy valorados por el conjunto de alumnos, no se aprecia una incidencia en las notas finales. Son otros factores los que resultan determinantes en las calificaciones finales.

Para un futuro, podría estudiarse en qué medida la incorporación del aprendizaje combinado puede estar incidiendo positivamente en otro tipo de resultados como podría ser el desarrollo de competencias o destrezas adquiridas, el mayor interés por las materias de la titulación elegida o por las salidas profesionales. Asimismo, podrían considerarse otros aspectos como pueden ser el grado de utilización de las actividades *online* o la posibilidad de que un tipo de actividad *online* pueda resultar más adecuada para incidir en los resultados finales. También, si fuera posible, resultaría interesante poder comparar con los resultados obtenidos en otras asignaturas impartidas en la misma titulación, en el mismo curso y cuatrimestre y con similar número de alumnos matriculados por grupo. Estos aspectos constituyen futuras líneas de investigación de gran interés que deben ser realizadas.

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, S. (1999). An evaluation of innovative projects involving communication and information technology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 18, 2, 173–183.
- ARQUERO, J. L., JIMÉNEZ, S. M. Y 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.
- BOYLE, T., BRADLEY, C., CHALK, P., JONES, R. Y PICKARD, P. (2003). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. *Journal of Educational Media*, 28, 2–3, 165–178.
- BROAD, M., MCDONALD, A. Y MATTHEWS, M. (2000). Acceptability of accounting learning and teaching through the world wide web. *Discussion Papers in Accounting and Management Science*, Number 00-159 (University of Southampton, UK).

- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI) (2005). *E-learning in tertiary education: Where do we stand?*. Paris: OCDE Publishing.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (CRUE) (2009). *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2009): UNIVERSITIC 2009*. CRUE: Madrid.
- CRAWFORD, K., GORDON, S., NICHOLAS, J. Y PROSSER, M. (1998). Qualitatively different experiences of learning mathematics at university. *Learning and Instruction*, 4, 5, 331–345.
- DE GEORGE-WALKER, L. Y KEEFFE, M. (2010). Self-determined blended learning: A case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, 29, 1, 1-13.
- DONNELLY, R. (2010). Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning. *Computers & Education*, 54, 350–359
- DORAN, B. M., BOUILLON, M. L. Y SMITH, C. G. (1991). Determinants of student performance in accounting principles I and II. *Issues in Accounting Education*, 6, 1, 74–84.
- DOWLING, C., GODFREY, J.M. Y GYLE, N. (2003). Do hybrid flexible delivery teaching methods improve accounting students' learning outcomes?. *Accounting Education*, 12, 4, 373–391
- DRENNAN, L. G. Y ROHDE, F. H. (2002). Determinants of performance in advanced undergraduate management accounting: an empirical investigation. *Accounting and Finance*, 42, 27–40.
- DUFF, A. (2004). Understanding academic performance and progression of first-year accounting and business economics undergraduates: The role of approaches to learning and prior academic achievement. *Accounting Education: An International Journal*, 13, 4, 409–430.
- FARLEY, A. A. Y RAMSEY, F. L. (1988). Student performance in first year tertiary accounting courses and its relationship to secondary accounting education. *Accounting and Finance*, 28, 1, 29–44.
- FREEMAN, M. (1996). The role of the Internet in teaching large undergraduate classes. *Innovations in teaching and learning discussion paper*, no 2, (Faculty of Business, University of Technology, Sydney).
- FREEMAN, M. A. Y CAPPER, J. M. (1999). Exploiting the web for education: an anonymous asynchronous role simulation. *Australian Journal of Educational Technology*, 15, 1, 95–116.
- GARRISON, D. R. Y KANUKA, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7, 2, 95–105.
- GINNS, P. Y ELLIS, R. A. (2009). Evaluating the quality of e-learning at the degree level in the student experience of blended learning. *British Journal of Educational Technology*, 40, 4, 652-663.
- GOODYEAR, P., JONES, C., ASENSIO, M., HODGSON, V. Y STEEPLES, C. (2005). Networked learning in higher education: Students' expectations and experiences. *Higher Education*, 50, 473–508.
- GRAHAM, C. R. (2004). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. En C. J. Bonk y C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Zürich: Pfeiffer Publishing.
- GRAHAM, C.R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. En C.J. Bonk y C.R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- HARDING, A., KACZYNSKI, D. Y WOOD, L. (2005). Evaluation of blended learning: Analysis of qualitative data. En *Proceedings of UniServe Science Blended Learning Symposium*, 56–61.
- HUON, G., SPEHAR, B., ADAM, P. Y RIFKIN, W. (2007). Resource use and academic performance among first year psychology students. *Higher Education*, 53, 1–27.
- LIM, D. H. Y MORRIS, M. L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. *Educational Technology & Society*, 12, 4, 282-293.
- LU, H. P. Y CHIOU, M. J. (2010). The impact of individual differences on e-learning system satisfaction: A contingency approach. *British Journal of Educational Technology*, 41, 2, 397-323.
- MACDONALD, J. (2008). *Blended learning and online tutoring* (2nd ed.). Hampshire, UK: Gower.
- MACEDO-ROUET, M., NEY, M., CHARLES, S. Y LALLICH-BOIDIN, G. (2009). Students' performance and satisfaction with Web vs. paper-based practice quizzes and lecture notes. *Computers & Education*, 53, 375–384.
- MCKENZIE, K. Y SCHWEITZER, R. (2001). Who succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian University students. *Higher Education Research & Development*, 20, 1, 21–33.
- MITCHELL, P. Y FORER, P. (2010). Blended learning: The perceptions of first-year geography students. *Journal of Geography in Higher Education*, 34, 1, 77-89.

- O'TOOLE, J. M. Y ABSALOM, D. J. (2003). The impact of blended learning on student outcomes: is there room on the horse for two?. *Journal of Educational Media*, 28, 2–3, 179–190.
- ORTON-JOHNSON, K. (2009). 'I've stuck to the path I'm afraid': exploring student non-use of blended learning. *British Journal of Educational Technology*, 40, 5, 837–847.
- OSGUTHORPE, T. R. Y GRAHAM, R. C. (2003). Blended learning environments. *Quarterly Review of Distance Education*, 4, 3, 227–233.
- PAECHTER, M., MAIER, B. Y MACHER, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54, 222–229.
- PAISEY, C. Y PAISEY, N. J. (2004). Student attendance in an accounting module - reasons for non-attendance and the effect on academic performance at a Scottish University. *Accounting Education*, 13, Supplement 1, 39–53.
- PAVER, B., Y GAMMIE, E. (2005). Constructed gender, approach to learning and academic performance. *Accounting Education: An International Journal*, 14, 4, 427–444.
- ROHDE, F.H. Y KAVANAGH, M. (1996). Performance in first year university accounting: Quantifying the advantage of secondary school accounting. *Accounting and Finance*, 36, 275–85.
- SHARPE, R. Y BENFIELD, G. (2005). The student experience of e-learning in higher education: a review of the literature. *Brookes e-journal of Learning and Teaching*, 1, 3. Recuperado el 6 de mayo de 2010, de:
[http:// www.brookes.ac.uk/publications/bejlt/volume1issue3/academic/sharpe_benfield.html](http://www.brookes.ac.uk/publications/bejlt/volume1issue3/academic/sharpe_benfield.html)
- SINGH, T. (2010). Creating opportunities for students in large cohorts to reflect in and on practice: lessons learnt from a formative evaluation of students' experiences of a technology-enhanced blended learning design. *British Journal of Educational Technology*, 41, 2, 271–286.
- SUGAHARA, S. Y BOLAND, G. (2006). The Effectiveness of PowerPoint presentations in the Accounting Classroom. *Accounting Education: An International Journal*, 15, 4, 391–403.
- TANEWSKI, G., DELANGE, P. Y WYATT, K. (2001). Determinants of students' success in first year open learning accounting. *Accounting Research Journal*, 14, 1, 96–108.
- VOOS, R. (2003). Blended learning—what is it and where might it take us?. *Sloan-C View*, 2, 1, 2–5.
- WLODKOWSKI, R. J. (1985). *Enhancing adult motivation to learn*, San Francisco: Jossey-Bass.
- WOLTERING, V., HERRLER, A., SPITZER, K. Y SPRECKELSEN, C. (2009). Blended learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: results of a mixed-method evaluation. *Advances in Health Science Education*, 14, 725–738.

Dirección de contacto: M. Carmen Pérez López. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Financiera y Contabilidad. Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada. España. Email: marialo@ugr.es