

CAPÍTULO VIII

TRABAJO COLABORATIVO EN EQUIPOS A TRAVÉS DE UN ENTORNO VIRTUAL PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Dra. M^a del Pilar Sánchez Martín

Universidad Francisco de Vitoria, España.

Dra. Beatriz Duarte Monedero

Universidad Francisco de Vitoria, España.

Dra. Nieves Carmona González

Universidad Francisco de Vitoria, España.

Resumen

El EEES se propuso mejorar la interacción de la universidad con la realidad socio-económica introduciendo la formación competencial. Diversos estudios encontrados hasta la fecha consideran que la importancia de adquirir unas competencias u otras es determinante para la empleabilidad, siendo el trabajo en equipo una de las competencias más valoradas por las empresas. En base a esta expectativa, desarrollamos nuestra experiencia con estudiantes que cursan la asignatura de Contabilidad Financiera II fijándonos como objetivos: (a) mejorar la comprensión de la aplicación de la normativa contable, (b) apostar por el trabajo colaborativo en equipo utilizando como plataforma exclusivamente el aula virtual Moodle⁴⁵ y (c) aplicar un sistema de evaluación formativo.

En los resultados que hemos obtenido los estudiantes han valorado positivamente el acercamiento a la realidad empresarial al aplicar los conocimientos teóricos a casos cuasi-reales. Por otra parte, esta actividad ha supuesto una mejora sustancial de la participación de los estudiantes así como un aumento del interés hacia el trabajo del resto de grupos según quedó plasmado en los foros. Como aspectos negativos o limitaciones de esta experiencia podemos destacar en primer lugar, la problemática que siempre surge con la formación de los equipos de trabajo y el reparto de tareas debido al desigual grado de compromiso de los miembros integrantes de los equipos.

Palabras claves

⁴⁵ <https://moodle.org/?lang=es>

Contabilidad, trabajo en equipo, empleabilidad, aprendizaje, entorno virtual.

1. Introducción

La apuesta del EEES por mejorar la interacción de la universidad con la realidad socio-económica implicó dos retos muy importantes para los docentes, por un lado, el desarrollo de actividades apropiadas dentro del marco teórico de cada asignatura para el desarrollo de competencias y por otro la evaluación de dichas tareas y su peso relativo dentro de la misma. El marco de competencias de cada asignatura, reflejado en sus guías docentes, condiciona a su vez el resto de elementos del proceso siendo el pilar fundamental del sistema el aprendizaje del estudiante (Sánchez-Martín, 2016).

El enfoque de la educación por competencias nace con el objetivo de conectar la formación de los estudiantes con las necesidades del mercado laboral. Dentro del proceso de Bolonia, la empleabilidad se entiende como "la capacidad de conseguir un primer empleo de significancia, o capacidad para convertirse en trabajadores por cuenta propia, así como, para mantener el empleo y ser capaz de moverse dentro del mercado de trabajo" (Rauhvargers - Working Group on Employability, 2009). En éste contexto el objetivo de la educación superior es capacitar a los estudiantes del conocimiento, habilidades y competencias que demandan los empleadores y que sean capaces de implementar todas aquellas capacidades a lo largo de su vida laboral. Por su parte, Yorke (2006), intenta añadir nuevos elementos a la definición establecida y se refiere a la empleabilidad de los graduados universitarios como: "Un conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de los graduados de encontrar un empleo y de tener éxito en sus puestos, lo cual les beneficia a ellos mismos, a la fuerza de trabajo, a la comunidad y a la economía".

Como la empleabilidad es un factor clave dentro del sistema educativo vamos a mencionar a continuación algunos estudios sobre el tema que nos hacen pensar en la relevancia que tiene desarrollar mecanismos docentes para adquirir las competencias más demandadas por las empresas.

El primer informe sobre inserción laboral de los egresados realizado por el Ministerio Español de Educación, Cultura y Deporte junto con la Conferencia de Consejos Sociales (2015). El estudio se ha llevado a cabo entre 190.749 egresados universitarios del curso 2009-2010 a partir de la información de la que dispone la Seguridad Social. Entre las múltiples conclusiones a las que se ha llegado podemos destacar:

- a) Que la tasa de afiliación⁴⁶ de los egresados universitarios un año después de finalizar los estudios es del 43,4% y cuatro años después es del 64,4%, es decir, 20 puntos porcentuales superior.
- b) Que las universidades públicas el primer año muestran una tasa de afiliación inferior a las privadas, aunque esta diferencia se va acortando con el paso de los años, y podría estar relacionada por diversos factores como que la oferta de titulaciones universitarias es diferente entre universidades públicas y privadas o que las públicas ofertan en mayor número titulaciones cuya tasa de afiliación es relativamente baja.
- c) Se observa una diferencia considerable entre las tasas de afiliación de las universidades presenciales y las no presenciales. Estos resultados obedecen principalmente al tipo de estudiantes que acceden a unas universidades y a otras: las no presenciales, en mayor porcentaje, cuentan con estudiantes más mayores que ya están incorporados al mercado laboral antes de finalizar sus estudios, y precisamente por este motivo eligen universidades de carácter no presencial.
- d) Uno de cada dos titulados universitarios (54,3%) son de la rama de ciencias sociales y jurídicas y sin embargo, su tasa de afiliación está en torno a la media el primer año y por debajo de ella el cuarto (63,8% frente a 64,4% de media).

La OCDE junto con el gobierno de España elaboró en 2015 una Estrategia de Competencias que parte de "la constatación de que los países que no planifican una inversión adecuada en adquisición y adecuación de competencias pierden capacidad de crecimiento económico y competitividad". Se trata de evaluar qué necesita el mercado laboral y actuar en consecuencia. En dicho informe se señala que "la construcción del camino hacia el crecimiento, la prosperidad y el bienestar dependerán de que se desarrollen competencias de alto nivel que resulten relevantes para las necesidades del mercado laboral, de forma que se faciliten el crecimiento del empleo y las transiciones y retornos eficientes a la vida activa y se aprovechen al máximo dichas competencias en los lugares de trabajo".

Se plantean doce retos en materia de competencias, entre los que destaca: mejorar las competencias de los alumnos de enseñanza obligatoria para reducir el fracaso escolar y la finalización tardía de los estudios; garantizar que los universitarios adquieran un alto nivel de cualificación profesional que les facilite no sólo tener un título sino también encontrar trabajo, o mejorar la formación de los adultos de baja cualificación.

⁴⁶ Altas en la Seguridad Social

Otros retos que se apuntan son mejorar la transición de los jóvenes del sistema educativo al trabajo estable, aprovechar mejor la formación en el lugar de trabajo para potenciar la productividad y la competitividad, promover una mayor implicación de las empresas en el apoyo a los trabajadores más cualificados y a las universidades para impulsar la innovación, buscar nuevos mecanismos de financiación del sistema educativo, acometer reformas que incentiven la contratación y la creación de empleo y la reinserción laboral de los parados.

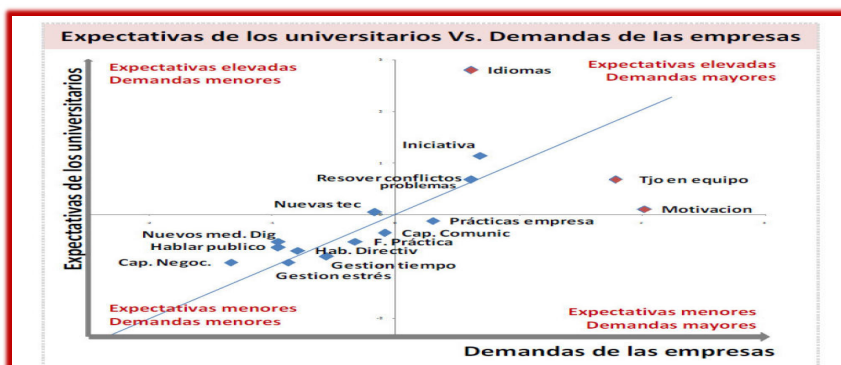
La Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) realiza todos los años un Barómetro para “valorar la importancia del papel de las Universidades en la Economía y la sociedad española” (ver Anexo I). En el último Informe del primer trimestre de 2017 se pone de manifiesto la necesidad de una colaboración sólida y estrecha entre la empresa y la universidad. En concreto, destaca la incorporación de estudiantes a las prácticas ofertadas por las empresas, el papel crucial de la formación como garantía de la adquisición de competencias, habilidades directivas, idiomas, capacidad de análisis y trabajo en equipo.

Dentro del vector de la formación e inserción social los más relevantes, según los expertos fueron: la incorporación de estudiantes y/o titulados en prácticas por parte de las empresas; el papel de la formación universitaria como garantía de obtención de competencias y aptitudes tales como formación práctica, habilidades directivas, trabajo en equipo, idiomas o capacidad de análisis; y la promoción por parte de la universidad española de las actitudes emprendedoras de estudiantes y profesores.

En concreto, el papel de la formación universitaria aparece entre los dos primeros, con la excepción de 2012, a lo largo del periodo considerado 2006-2016.

En 2014 varias empresas crearon el Observatorio de Innovación y Empleo (OIE). En el informe sobre jóvenes y mercado laboral (Figura 1) señalan que casi la mitad de las empresas no encuentran determinados perfiles entre los recién egresados y más del 60% considera que la formación es incompleta en habilidades y conocimientos como el trabajo en equipo, resolución de conflictos e idiomas.

Figura 1: Expectativas de los universitarios Vs Demanda de las empresas

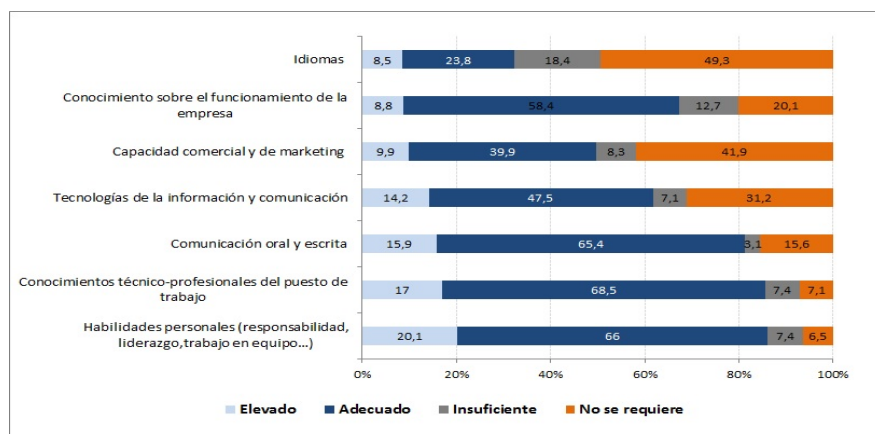


Fuente: OIE. "Informe OIE sobre jóvenes y mercado laboral: El camino del aula a la empresa" (2014).

Este informe del Observatorio de Innovación y empleo realizado en 2014 contrasta significativamente con el estudio realizado por la Cámara de Comercio de España (Figura 2) sobre la percepción que las empresas tienen sobre la formación de sus empleados en donde se señala cómo los trabajadores contratados en los dos últimos años presentan un perfil adecuado a las capacidades que requieren sus puestos de trabajo y no solo esto sino que también demuestran un acertado conocimiento técnico.

Como punto débil señalan el bajo nivel de idiomas y la falta de conocimiento sobre la organización empresarial.

Figura 2: Capacidades personas contratadas periodo 2014-16



Fuente: Cámara de Comercio 2016

Aunque está teniendo lugar una mejora significativa en la formación por competencias y así lo ponen de manifiesto las empresas españolas, no obstante, queda un largo camino que recorrer y esto debe pasar por una mayor implicación de las empresas con la universidad. En el Informe de la Cámara de Comercio de 2016 se pone de manifiesto que tan solo un 36,2% de las empresas españolas han colaborado con la universidad. “En este sentido, las trabas percibidas por parte de las empresas como un mayor obstáculo son aquellas sobre las que a priori es factible actuar con celeridad: fundamentalmente la burocracia (47,4% del total de empresas lo destaca) y las diferencias en el lenguaje utilizado por las empresas y la Universidad (36,2%). A estas barreras se une la particular coyuntura económica desfavorable sufrida durante los recientes años de crisis (40,9% de empresas así lo apunta)”.

En base a todo lo anterior, la competencia genérica de trabajo en equipo es una de las más demandadas por los empleadores, ya que la actividad profesional en cualquier entorno, exige el trabajo colaborativo y cooperativo de diferentes profesionales, aportando cada uno sus habilidades y conocimientos para el logro de un objetivo común.

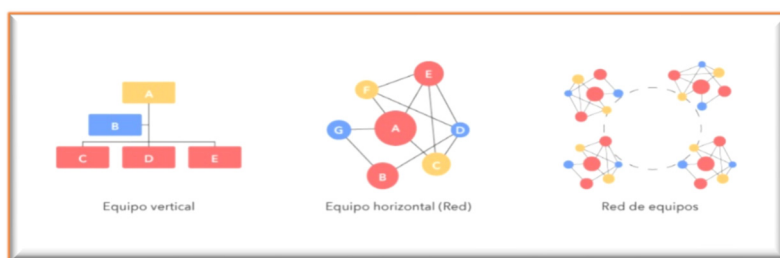
Esta constante interrelación exige, a su vez, la capacidad de comunicación con diferentes actores, de compromiso y motivación, autocontrol, trabajo bajo presión, de gestión de conflictos, de planificación de la tarea, sentido ético, etc. (Ruiz-Corbella M. y Rivas R., 2015).

2. Objetivos

La experiencia la hemos desarrollado con estudiantes que cursan la asignatura de Contabilidad Financiera II fijándonos como objetivos: (a) mejorar la comprensión de la aplicación práctica de la normativa contable, (b) apostar por el trabajo colaborativo en equipo utilizando como plataforma exclusivamente el aula virtual Moodle y (c) aplicar un sistema de evaluación formativo.

Hemos apostado por el trabajo colaborativo en equipo dado que como hemos señalado anteriormente es una de las competencias más valoradas por las empresas. Tanto es así que incluso el método de trabajo en equipo en las empresas se está transformando pasando de una verticalidad muy jerárquica a otro formato mucho más ágil en donde los equipos van cobrando relevancia en la toma de decisiones y la jerarquización se difumina. Las empresas de última generación están apostando por la red de equipos, es decir, equipos trabajando en equipos.

Figura 3: Formación de los equipos de trabajo



Fuente: tribescale.com

Por otra parte elegimos como único soporte el aula virtual porque en estos entornos sociales que Internet ofrece se especializan y diversifican sus herramientas colaborativas, siendo atractivas y rentables sus múltiples posibilidades para alcanzar fines didácticos y facilitando la relación profesor-alumno (García-Valcárcel A. et.al, 2012)

La experiencia se desarrolló en segundo curso (tercer semestre) de tres dobles grados de Administración y Dirección de Empresas con Relaciones Internacionales, con Marketing y con Derecho. Por tanto se implica a tres grupos con un total de 95 alumnos. Cada grupo de clase se ha dividido en 7 subgrupos o equipos, lo que supone un total de 21 equipos de estudiantes involucrados en la actividad.

Para trabajar bien en equipo se requiere de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, que facilite a cada persona la capacidad de adaptarse a situaciones concretas en un contexto determinado, siendo flexible para poder hacer frente a situaciones diversas de manera eficaz y autónoma (París G., et.al, 2016). Requiere del esfuerzo y generosidad de cada miembro para crear la sinergia e interacción necesaria para el óptimo desempeño. Si alguno de estos individuos no tiene esta predisposición, puede obstaculizar la consecución de los objetivos planteados y consecuentemente, dificultar su integración en las dinámicas organizacionales donde se haya adoptado (Torrelles C. et al 2011).

En definitiva, el trabajo en equipo, la solidaridad y la ayuda mutua, así como el respeto a las diferencias, la convivencia, son valores en sí mismos, algo bueno que los estudiantes y la sociedad en general, deben de valorar positivamente (Pujolàs P. y. Lago J.R Coordinadores, 2008 e Ibarra Sáiz, M.I., Gómez, G.R., 2011).

Para lograr todo lo anterior, el profesor debe promover la reciprocidad de participación, se deben sentar las bases de los objetivos a lograr y cómo. De la misma manera, el alumno tiene que encontrar sentido a la tarea, así como comprender en qué medida mejora su proceso de formación. El profesor

debe despertar en el estudiante un sentimiento de capacidad para fomentar su autoestima (De la Peña, J. y Herrera, A. 2012)

La formación de los equipos de trabajo siempre es controvertida porque ni siquiera la literatura alcanza un consenso sobre si es más idóneo que lo elija el profesor o sean los propios estudiantes quienes los formen. En esta línea, los equipos pueden formarse teniendo en cuenta las habilidades, los conocimientos o las afinidades de sus miembros (Cuadrado, C. *et al* 2013). Esta selección puede conllevar ciertas ventajas para lograr una mayor eficacia del trabajo en equipo, pero en la enseñanza universitaria frecuentemente el docente carece de la información necesaria para llegar a conocer al detalle este tipo de habilidades en sus alumnos, por lo que, en estos casos, consideramos igualmente válida la selección de los miembros del equipo al azar, dado que se asemeja más a un entorno profesional (Morera I., *et. al*, 2008).

En nuestro caso fuimos las tres profesoras implicadas en la tutela y seguimiento, quienes nos encargamos de hacerlo, ya que, siguiendo a diversos autores (Pujolàs, P., 2008; Cuadrado, C., 2013) el hecho de conocer a los alumnos porque fuimos sus profesoras responsables en una asignatura del curso anterior, permitía diseñar los equipos de acuerdo a las habilidades de los alumnos.

Como hemos comentado anteriormente, el medio para desarrollar la actividad es la plataforma Moodle, dado la gran importancia que han adquirido los entornos virtuales como vehículos que ayudan a fomentar metodologías en las que se fomente la interacción profesor-alumno y el trabajo colaborativo entre todos los miembros del grupo fuera de las aulas. Al igual que en otras experiencias analizadas (Cano E. *et al* 2010), consideramos dicha herramienta el medio idóneo de comunicación y resultados, fomentando el trabajo cooperativo y autónomo del alumnado, estando disponible en todo momento, tanto para el alumno como para el profesor por lo que permite agilizar el proceso de gestión de la actividad.

Para formar los equipos en el aula virtual (Moodle) se configuró en la herramienta “administración del curso” el modo “grupos visibles” para que cada equipo pudiera observar el trabajo del resto, fijando el cupo máximo en cada subgrupo en función del número total de matriculados para lograr que todos los subgrupos tuvieran un tamaño homogéneo.

3. Metodología

El trabajo a realizar consistió en: redactar y resolver por equipos al menos dos casos-prácticos sobre dos de las áreas más representativas del Balance de una empresa real así como su correspondiente afectación a la Cuenta de Pérdidas y Ganancias. La identificación de las áreas (Tabla 1) se ha determinado por el contenido del temario que figura en la guía docente de la asignatura. No obstante, consideramos que la especial relevancia de cada

una de ellas, ayuda a que el alumno tenga mayor conciencia de la importancia de la correcta valoración de los grupos patrimoniales y la aplicación de la Normativa Contable, así como su reflejo en los Estados Financieros como marco fundamental para evaluar la situación económica y financiera de la empresa. En definitiva, acercar al alumno a la vocación de servicio que, en todo caso, debe cumplir la contabilidad como sistema de información.

Consideramos que el aprendizaje sería más significativo si eran los estudiantes los encargados de redactar un caso porque les facilitaría identificar los aspectos críticos o más relevantes de cada área temática.

Tabla 1: Áreas del Balance.

AREAS DE TRABAJO
1. Aplicación y Distribución de Resultados
2. Ampliaciones de Capital
3. Reducciones de Capital
4. Subvenciones
5. Inmovilizado Material: precio de adquisición
6. Inmovilizado Material: permutas
7. Inmovilizado Material: valoración posterior (y bajas)
8. Inmovilizado Intangible: Investigación +Desarrollo
9. Arrendamiento Financiero
10. Problemática con IVA de descuentos en compra y venta de mercaderías
11. Valoración de las existencias finales de almacén
12. Problemática contable de los créditos comerciales
13. Problemática de activos disponibles para la venta y mantenidos para negociar
14. Provisiones y contingencias

Fuente Elaboración propia

Para llevarlo a cabo se distinguieron catorce áreas diferentes y en base a esta premisa se crearon en el aula virtual los subgrupos numerados, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 2: Subgrupos de trabajo habilitados en aula virtual (Moodle)

GRUPO A (ADE+RRII)	GRUPO B (ADE+DERECHO)	GRUPO C (ADE+MKT)
Equipo 1.A.	Equipo 1.B.	Equipo 1.C.
Equipo 2.A.	Equipo 2.B.	Equipo 2.C.
Equipo 3.A.	Equipo 3.B.	Equipo 3.C.
Equipo 4.A.	Equipo 4.B.	Equipo 4.C.
Equipo 5.A.	Equipo 5.B.	Equipo 5.C.
Equipo 6.A.	Equipo 6.B.	Equipo 6.C.
Equipo 7.A.	Equipo 7.B.	Equipo 7.C.

Fuente: Elaboración propia

El tiempo para realizar los casos lo marcaba el propio calendario académico, dado que el trabajo se apoyaba en los contenidos de los temas del programa. Se abrió un buzón en el aula virtual para subir una tarea por equipo que podría ser modificada hasta la fecha marcada para la presentación final y definitiva. El caso podría presentarse en procesador de texto, en una hoja de cálculo e incluso mediante un vídeo. El Anexo II, muestra la configuración del calendario de entregas.

La herramienta “grupos visibles” permitió por una parte, el acceso de todos los participantes a casos prácticos novedosos que ayudaron a los estudiantes en la preparación de los contenidos de la asignatura de cara a la prueba intermedia y al examen final y por otra el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la clase.

Dicho trabajo colaborativo se implementó con el uso de la actividad “foro” del aula virtual para motivar a los alumnos a hacer una reflexión y subsanar los posibles errores en la aplicación de la Normativa Contable. Tras este proceso, fijábamos una semana más para subir el caso final al aula.

4. Evaluación

La implicación del alumno en el trabajo colaborativo depende en gran medida de que conozca y entienda cómo será evaluada la actividad, tanto su contribución dentro del grupo, como su participación individual en el mismo (Sánchez-Martín, M.P et.al, 2017).

Además, la evaluación para el aprendizaje debe tener claros los objetivos de la valoración, implantar criterios definidos, permitir identificar las diferencias entre los estudiantes, proporcionar un feedback útil y por supuesto, no debe llegar a ser la actividad principal ni de profesores ni de alumnos (Álvarez, M. y Ortúñez, P. 2013).

Nuestra actividad en equipo supone un 20% de la nota final de la asignatura según consta en la guía docente y la evaluación de la misma se establece teniendo en cuenta diversos criterios para abarcar todos los factores a considerar. La calificación se divide en tres grandes bloques: (a) la evaluación de los trabajos presentados vía aula virtual por los equipos que pondera el 70% (esta nota es común para todos los miembros); (b) la participación individual de los miembros del equipo en los foros de discusión que supone el 20% y (c) la evaluación entre los propios miembros del equipo que pondera el 10% restante. De esta manera se combina la evaluación del equipo con la evaluación individual de cada alumno, ya que evaluando sólo el trabajo final del equipo de manera que se otorgue la misma nota a cada miembro, se corre el riesgo de que el alumno menos implicado en la actividad se beneficie de una calificación que no refleje su esfuerzo real (Cuadrado, C., *et al*, 2013).

De forma más detallada los criterios tenidos en cuenta son:

Trabajo escrito (70%):

Aspectos Formales	Cumplimiento del plazo de entrega: (1 punto) Presentación: orden y organización de la información: (1 punto) Redacción: claridad, coherencia, lenguaje adecuado: (1 punto)
Contenido del Trabajo	Originalidad del caso presentado: (1 punto) Justificación teórica y explicación correcta de los registros contables: (3 puntos)

Participación individual (15%): los aspectos tenidos en cuenta son:

Aspectos Formales	Dudas presentadas en el foro: (0,75 puntos) Aportaciones al foro: (0,75 puntos)
-------------------	--

(c) Evaluación entre miembros o coevaluación (15%): en este criterio los miembros del equipo deben llegar a un consenso repartiendo la nota en función de los aspectos formales evaluados. Por ejemplo si el equipo está formado por cuatro miembros cada uno recibe $\frac{1}{4}$ de la nota salvo que por consenso se decida que otro u otros miembros del equipo se merecen más porcentaje porque su participación haya sido más valiosa. De esta forma cada alumno también evalúa aspectos relacionados con las habilidades desarrolladas en su interacción con el resto de miembros del equipo. La coevaluación ayuda a reducir el número de quejas que comúnmente se re-

cogen en actividades colaborativas, en especial las relacionadas con aquellos alumnos que menos participan aprovechándose del trabajo de los demás (Jiménez G., 2006).

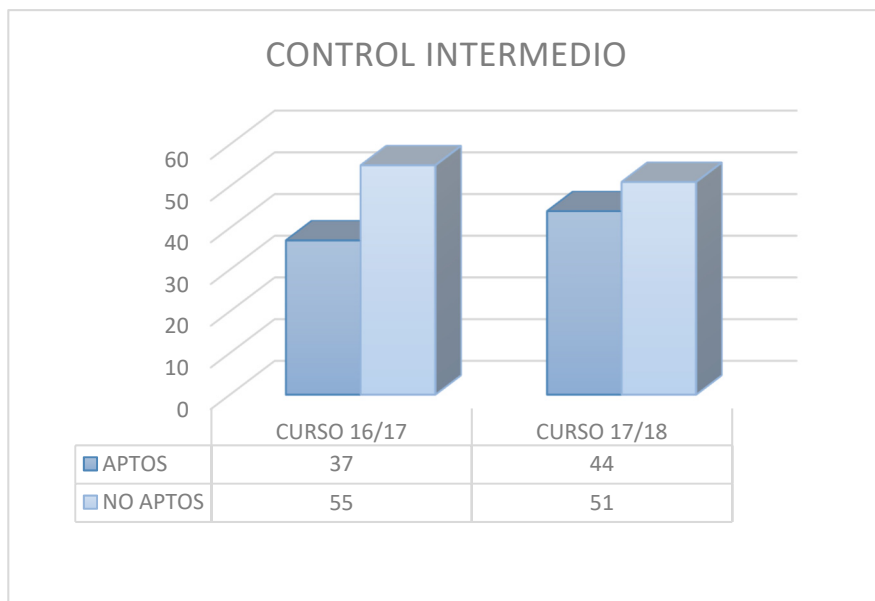
En este sentido, los aspectos que se consideran son:

Aspectos Formales	Entrega en tiempo y forma de la tarea asignada: (0,5 puntos)
	Contribución individual al trabajo en equipo: (1 punto)

5. Resultados

Desde el punto de vista del estudiante, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en la primera prueba individual evaluable de la asignatura Contabilidad Financiera II hemos detectado que ha habido un 7 % más de estudiantes que han superado la prueba con respecto a los resultados de la misma en el curso anterior donde no se realizó esta experiencia (Figura 4). Bien es cierto que esta prueba intermedia se realizó en la mitad del cuatrimestre cuando únicamente se habían presentado algo menos de la mitad de los trabajos.

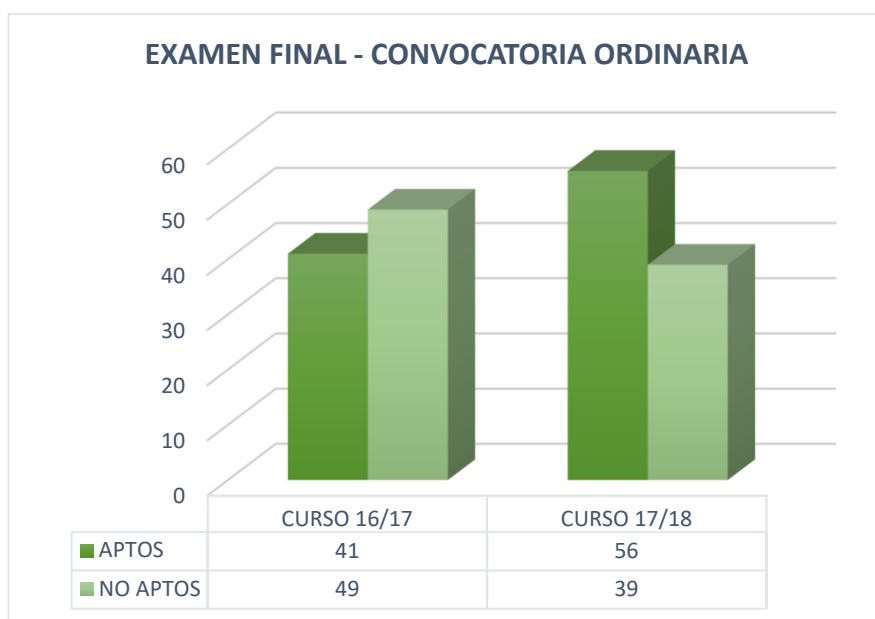
Figura 4: Resultados obtenidos por los estudiantes en el control intermedio



Fuente: Elaboración propia

En cambio los resultados del examen final fueron sorprendentes dado que superaron la asignatura casi el 60% de los presentados lo que supuso un 36% de mejoría con respecto al curso anterior como podemos observar gráficamente en la Figura 5.

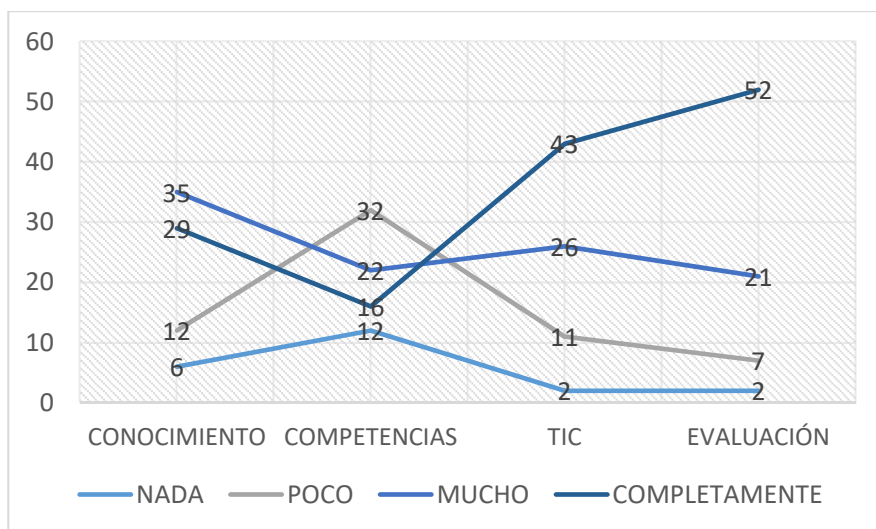
Figura 5: Resultados obtenidos por los estudiantes en el control intermedio



Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente una vez terminadas las clases y cuando todos los equipos ya habían entregado los dos casos asignados elaboramos una encuesta vía aula virtual, anónima, para que los estudiantes evaluaran la experiencia (Anexo III), en base a 4 posibles respuestas (Nada, Poco, Mucho, Completamente). El 86% de los estudiantes que participaron en la actividad por equipos cumplimentaron la encuesta. Entre los aspectos que más han valorado los estudiantes cabe destacar que les ha permitido aplicar los conocimientos aprendidos en las clases teóricas al mismo tiempo que les ha facilitado la preparación tanto de la prueba intermedia como del examen final tal y como evidencian los resultados obtenidos. Además consideran que la actividad les ha acercado a la realidad empresarial, lo que les ha posibilitado mirar desde otra perspectiva los conocimientos impartidos en clase y visualizar su utilidad en la práctica (Figura 6). Por otra parte, esta actividad ha supuesto una mejora sustancial de la participación de los estudiantes así como un aumento del interés hacia el trabajo del resto de grupos según quedó plasmado en los foros.

Figura 6: Resultados de la encuesta virtual



Fuente: Elaboración propia

Como aspectos negativos o limitaciones de esta experiencia podemos destacar en primer lugar, la problemática que siempre surge con la formación de los equipos de trabajo y el reparto de tareas debido al desigual grado de compromiso de los miembros integrantes de los equipos. En segundo lugar, otro inconveniente apuntado por parte del alumnado fue el exceso de trabajo que le supuso la experiencia, consecuencia también del ritmo de desarrollo del temario, derivado del calendario académico que deja poco tiempo desde la explicación teórica para poder elaborar y subir los casos de manera que fuera útil para la preparación de los temas para todos los miembros de la clase.

Por su parte, el equipo docente valoró muy positivamente la experiencia, salvo que supuso una mayor carga de trabajo de lo planificado al inicio, y a pesar de las dificultades mostradas por algunos equipos la implicación de la mayoría de ellos ayudó a la mejora de sus capacidades.

6. Discusión y conclusiones

Una vez finalizado el curso la valoración general de la experiencia desarrollada con alumnos de 2º curso en la asignatura de contabilidad avanzada, tanto por parte del alumnado como del profesorado, ha sido positiva.

Los estudiantes han mejorado sus conocimientos sobre la materia según constatamos en los resultados del examen final. Por este motivo, consideramos que se debería implementar una experiencia parecida en la asigna-

tura de introducción a la contabilidad de primer curso que acerque al alumnado a la realidad empresarial. Actualmente estamos trabajando en una renovación metodológica de las asignaturas de contabilidad para introducir programas de gestión desde primero de carrera para la realización de los casos prácticos.

No obstante, coincidimos con Gámez-Montalvo, M.J. y Torres-Martín, C. (2012) que resulta demasiado ambicioso considerar que las actividades en equipo son positivas para todos los alumnos y que el cambio de actitudes frente al trabajo en equipo debe ser un hecho y un esfuerzo común a todo el grupo. Consideramos necesario fomentar un adecuado clima de clase, un ambiente grupal positivo y receptivo asentándolo adecuadamente, dado que los trabajos en equipo se aplican en un número significativo de asignaturas dentro de su desarrollo curricular.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Ortúñez, P. (2013) Puesta en práctica de un modelo de evaluación formativa en Historia Económica. *Taller de Innovación Docente*, Santander 5-7 de junio de 2013.
- Cámara de Comercio de España (2016). *Observatorio de Competitividad Empresarial*. Serie Formación, nº 2.
- Cano Montero, E.I.; Chamizo González, J.; García Mérida, J.; Jiménez Estévez, P.; Martín Vecino, T; Bonilla Delgado, M.; Martín López, C y De la Torre Cuesta, C. (2010). Experiencia de Coordinación Docente con Entornos Virtuales en el Grado de Administración y Dirección de Empresas en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. *Revista de Estudios Económicos y Empresariales*, núm. 22 de 2010, pp. 137-147.
- Cuadrado, C., López, F. J. F., López, M. F., Estrada, C. F. P., Lagier, D. G., Vidal, I. L., & Ballester, J. M. (2013). Técnicas de trabajo en equipo para estudiantes universitarios. *In Diseño de acciones de investigación en docencia universitaria* (pp. 2695-2710). Servicio de Publicaciones.
- CYD (2016). El papel de las Universidades en España. Barómetro CYD 2016.
- De la Peña, J. y Herrera, A. (2012). Formación de competencias profesionales a través de un trabajo cooperativo: resultado de la experiencia. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol.10 (1), Enero-Abril 2012, 291-311.
- Gámez-Montalvo, M.J., Torres-Martín, C. (2012). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4, pp. 14-25.
- García-Valcarcel, A.; Hernandez Martin, A. y Recamon, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161- 188.
- Ibarra Sáiz, M.I., Gómez, G.R. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(4), pp. 73-85.

- Jiménez Valverde, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol.38, núm. 5.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Conferencia de Consejos Sociales (2015). Inserción laboral de los egresados universitarios. La perspectiva de la afiliación a la Seguridad Social. Primer Informe.
- Morera, I., Climent, M^a J., Iborra, S. y Atienza, J. (2008). Aprendizaje cooperativo. Labrador, M^a J. y Andreu, M^a A (Edit.). *Metodologías activas*. Grupo de innovación en metodologías activas. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Observatorio de Innovación en el empleo (OIE) (2014). Informe OIE sobre jóvenes y mercado laboral: el camino del aula a la empresa.
- OCDE (2015). Skills Strategy. *Informe de Diagnóstico España*.
- París G., Mas O y Torrelles C. (2016) La evaluación de la competencia “trabajo en equipo” de los estudiantes universitarios. *Revista d’Innovació Docent Universitària* Núm. 8 (2016), pp. 86-97.
- Pujolàs i Maset P. (2008). 9 Ideas Clave. El aprendizaje Cooperativo. Ed. Graó.
- Pujolàs P. y Lago J.R. (Coordinadores) (2008) Universidad de Vic. Laboratorio de Psicopedagogía. Proyecto PAC: Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo.
- Rauhvargers, A., Deane, C., & Pauwels, W. (2009). Bologna process stock-taking report 2009. In Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up. *Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve* (Vol. 28, p. 29).
- Ruíz-Corbella, M., de Rivas Manzano, R. (2015). Los valores vinculados a la competencia del trabajo en equipo en entornos virtuales de aprendizaje. Un estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), pp.759-780.
- Sánchez-Martín, M.P. (2016). Análisis de la renovación metodológica docente y de los sistemas de evaluación en el marco del EEES: aplicación práctica para una asignatura del área de contabilidad. *Tesis Doctoral. Universidad Rey Juan Carlos*. Madrid. España.

- Sánchez-Martín, M.P., Pascual-Ezama, D., & Delgado-Jalón, M. L. (2017).
Estudiantes mejor informados: mejores resultados académicos. *Spanish Accounting Review*, 20(1), 47-54.
- Torrelles C. Coiduras J., Isus S., Carrera F., Paría G., Cela J.M. (2011).
Competencia de Trabajo en equipo: Definición y Categorización.
Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 15, nº3
(diciembre 2011)
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is-what it is not* (Vol. 1). York: Higher Education Academy.

ANEXO I

Aspectos a valorar en la relación del sistema universitario español con la economía y la sociedad, ordenados según el nivel medio de importancia en 2016. Formación e inserción laboral. Periodo 2006-2016

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
La incorporación de estudiantes y/o titulados en prácticas por parte de las empresas	7	4,29	4,61	464	4,67	4,61	4,60	4,34	4,48	4,37	4,40
El papel de la formación universitaria como garantía de obtención de competencias y aptitudes tales como formación práctica, habilidades directivas, trabajo en equipo, idiomas o capacidad de análisis	4,18	4,34	4,54	4,50	4,51	4,43	4,47	4,38	4,32	4,20	4,31
La promoción por parte de la universidad española de las actitudes emprendedoras de estudiantes y profesores	4,18	4,20	4,56	4,47	4,45	4,45	4,55	4,12	4,06	4,09	4,11
El recurso de las empresas a las universidades como proveedoras de formación de postgrado	3,78	3,93	4,47	4,46	4,47	4,49	4,43	4,01	4,15	4,02	4,04
La disposición de servicios propios de la universidad para la inserción laboral de los graduados y doctores (bolsas de trabajo, centros de orientación e información para el empleo, etc.)	3,47	3,92	4,21	4,24	4,22	4,06	4,15	3,84	3,97	3,97	4,02
Que la formación de los titulados universitarios se ajuste a los requerimientos de los puestos de trabajo	3,96	4,08	4,44	4,29	4,26	4,03	4,07	4,10	4,01	4,01	4,01

Fuente: Elaboración propia a partir de CYD (Fundación Conocimiento y Desarrollo, 2017). Promedio del nivel de importancia en una escala de 1 a 5, en la que 5 representa el mayor nivel de importancia y 1, el menor.

ANEXO II

areas Sema- nas	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a	13 ^a	14 ^a
2 ^a	1.A. 1.B. 1.C.													
3 ^a	foro	2.A. 2.B. 2.C.	3.A. 3.B. 3.C.											
4 ^a	final	foro	foro	4.A. 4.B. 4.C.										
5 ^a		final	final	Foro	5.A. 5.B. 5.C.	6.A. 6.B. 6.C.								
6 ^a				final	Foro	foro	7.A. 7.B. 7.C.							
7 ^a					Final	final	foro	1.A. 1.B. 1.C.						
8 ^a							final	foro	2.A. 2.B. 2.C.	3.A. 3.B. 3.C.				
9 ^a								final	foro	foro	4.A. 4.B. 4.C.			
10 ^a									final	final	foro	5.A. 5.B. 5.C.	6.A. 6.B. 6.C.	
11 ^a											final	foro	foro	7.A. 7.B. 7.C.
12 ^a												final	final	foro
13 ^a														final

ANEXO III

Encuesta sobre trabajo colaborativo:

1. En líneas generales, ¿el desarrollo de la actividad le ha ayudado a mejorar la comprensión de la materia?
2. ¿Ha facilitado su participación el hecho de realizar la actividad en AULA VIRTUAL?
3. ¿Ha cambiado la percepción inicial sobre la dificultad de la asignatura?
4. ¿Considera que la organización de los equipos le ha ayudado a mejorar sus competencias para el trabajo por equipos?
5. Profundizar en la aplicación de la Normativa Contable ¿le ha acercado a la realidad del ejercicio profesional en una empresa?
6. El sistema de evaluación aplicado, ¿ha contribuido positivamente en su aprendizaje?
7. Comentarios o aportaciones adicionales.....