

# Factores de resistencia ante el ABP: evidencia empírica en contabilidad

*Javier Corral-Lage, J. Iñaki De la Peña, Sonia García  
Delgado, Izaskun Ipiñazar Petralanda, Noemí Peña-Miguel*

*Universidad del País Vasco (España). javier.corral@ehu.es,  
jinaki.delapena@ehu.es, sonia.garcia@ehu.es, izaskun.ipinazar@ehu.eus,  
noemi.pena@ehu.es*

## Resumen

El objetivo de este trabajo es dilucidar cómo la “zona de confort” es el principal óbice para implementar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). A través de un proceso empírico, se averiguan qué implicaciones supusieron la utilización del ABP frente al tradicional, en los agentes principales: alumnado y profesorado. Se testan opiniones del alumnado mediante encuestas y la del profesorado con grupos de discusión. Se demuestra que la resistencia al cambio para el profesorado, y los miedos y dificultades para dar a conocer sus opiniones por parte de los estudiantes, son la causa principal que dificulta la materialización ABP.

**Palabras clave:** ABP, metodología activa, contabilidad, zona de confort, enseñanza-aprendizaje.

## Resistance to Active Methodology Teaching (ABP): Empirical Evidence in Accounting

### Abstract

The aim of this paper is to explain how the “zone of comfort” is the principal obstacle to implement the Problem-based learning (PBL).

Using an empirical process, they are analyzed the implications of utilization the ABP and the traditional one, into principal agents: student body and professorship. Opinions of the student body are tested by surveys and of the professorship, by groups of discussion. The resistance to the change for the professorship appears as the principal reason, and the fears and difficulties to announce the opinions for student body. Both are the main impediments for the materialization PBL.

**Keywords:** PBL, methodology active, accounting, zone of comfort, education, learning.

## 1. INTRODUCCIÓN

Con la Declaración de Bolonia se inició un proyecto de convergencia para agilizar la libre circulación de personas. Se apostó por replantear los currículos en colaboración con el sector empresarial, consensuando las competencias que deberían adquirir los titulados para mejorar su inserción.

Hasta entonces era habitual que la Universidad viviese al margen de la realidad social que le rodeaba (Zabalza, 2001). El culto al saber era un valor en sí mismo. Se pretendía potenciar el desarrollo de personas capaces y válidas para desempeñar distintas funciones, a través de un buen expediente académico. Sin embargo, a partir de 1970 comienza a cuestionarse la utilización de los clásicos exámenes como indicadores del rendimiento (McClelland, 1973). Además el entorno laboral ha sufrido transformaciones precisándose otro tipo de habilidades que posibilitan la adaptación a distintos contextos. Es decir, la enseñanza técnico-científica es condición necesaria pero no suficiente.

Concretamente, en los estudios de economía hay investigaciones que analizan las competencias de los estudiantes (Arriaga y Conde, 2009; Carrasco et al, 2009; Casanovas et al, 2009; Marín et al, 2008; Perriáñez et al, 2009; Luengo y Perriáñez, 2014) concluyendo que sus egresados deben poseer:

- Aprendizaje autónomo; trabajo en equipo; adaptación a realidad cambiante.
- Visión multidisciplinar.
- Empleo de las TIC (Coll et al, 2007; Del Corte y Farias, 2009).

En definitiva, la formación universitaria tiene como objetivo desarrollar en el egresado un perfil de competencias o un conjunto evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que le permitan desempeñar actividades laborales y profesionales adaptándose de manera adecuada a variadas situaciones reales de trabajo. Por tanto, se necesitan docentes con pericia para desarrollarlos. Este cambio en la metodología docente del profesorado debe llevar a que el estudiante pueda enfrentarse a situaciones reales (Martínez y Viader, 2008).

Mientras la formación basada en competencias tiene una extensa tradición en numerosos países, especialmente en el mundo anglosajón, en España se carece de ella, lo que puede suponer un obstáculo para promover el cambio de paradigma en la enseñanza (Spencer et al, 1994; Gonczi et al, 1996; Arguelles et al, 2000; Biemans et al, 2004). Tal vez por ello, las universidades comenzaron a ofertar programas de formación con diverso éxito. En la UPV/EHU se han ofertado (De la Peña et al, 2015):

1. Fase Individual: Años 2004-2007, en la que individualmente el profesorado se apuntaba a los programas de formación sin una planificación previa, bien desde la propia universidad, centro, departamento o equipo docente:

- AICRE: Asesoramiento para la Introducción del Crédito Europeo -curso 2004/2005 y 2005/2006- para la formación en competencias y la elaboración de guías de asignaturas. Buscaba la mejora de la competencia pedagógica de los docentes para gestionar el currículum en el contexto del EEES. Participaron 18 tutores y 332 docentes (66 titulaciones).
- SICRE: Seguimiento a la Implantación del Crédito Europeo -curso 2005/2006 y 2006/2007). Focalizado en desarrollar la experiencia práctica de la propuesta de protocolo realizada en el AICRE. Participaron 366 profesores (44 titulaciones).
- EPD: Elaboración del Plan Docente. Busca la formación en los principios para elaborar de guías de asignaturas acorde a competencias, totalizando 890 profesores.

2. Fase Colectiva. Se priorizan acciones de grupos de profesorado, bien a nivel de centro o equipo docente:

- IBP: Impulso de la Innovación de la Docencia. Proporcionó apoyo y asesoramiento para elaborar una guía de titulación e impulsar la mejora de todos los procesos, incluido enseñanza-aprendizaje. En

muchos centros tenían profesorado formado en estas competencias. Participaron 58 comisiones (12 miembros/comisión) de 58 titulaciones (696 profesores).

- ERAGIN: Su finalidad es formar profesorado en metodologías activas -aprendizaje basado en problemas, método del caso y aprendizaje basado en proyectos-, para que sean referente en la práctica de excelencia en estas estrategias y puedan formar y asesorar a otros profesores de su centro y/o área de conocimiento. Es una estrategia de larga duración (300 horas). Se han formado 281 profesores.

Hay que mencionar que existen 4.177 profesores docentes en la UPV/EHU (2013/2014), de los cuales más de 1.559 se encuentran formados en metodologías docentes, 281 son referentes para metodologías activas y de éstos últimos 46 (12,27%) corresponden a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Bilbao (FCEE).

Entre ellos hay profesores de asignaturas de Contabilidad en el contexto del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) de la FCEE, que han intervenido en la adaptación de parte de los materiales docentes, con el fin de implementar metodologías (ABP) activas a partir del curso 2012/2013.

El objetivo del presente trabajo es dilucidar cómo la “zona de confort” es el principal óbice a la hora de implementar la metodología ABP. Para ello en el siguiente epígrafe se aborda la problemática de implantar el ABP en contabilidad. Posteriormente se trata de averiguar qué implicaciones supusieron la utilización de ambas metodologías y sistema docente tradicional, en los dos agentes principales del proceso: el alumnado y el profesorado. Para ello se testan las opiniones del alumnado mediante encuestas y la del profesorado a través de grupos de discusión. Los resultados se muestran en el epígrafe correspondiente, finalizando con las conclusiones así como las referencias bibliográficas empleadas.

## **2. FUNDAMENTO TEÓRICO: EL ABP EN CONTABILIDAD**

### **2.1. Características generales**

En base al Marco de Referencia Europeo, el alumnado universitario, a lo largo de su vida como estudiante, debe adquirir un número determinado de competencias. Sin embargo, la entrada en vigor de los nuevos

planes de estudio se ha realizado con la metodología docente tradicional que pueden traer consigo, entre otras, elevadas tasas de absentismo y dificultades para solventar problemas aplicados al mundo laboral, entre otras (Corral-Lage e Ipiñazar, 2014).

Todas estas carencias, y otras, fueron desgranadas y analizadas en diversos ámbitos universitarios como es el caso de la universidad de McMaster University en Canadá, la cual se convirtió en la pionera en la búsqueda de soluciones a los problemas identificados en las metodologías tradicionales (Corral-Lage e Ipiñazar, 2014). Así, se llevaron a cabo procesos de diseño, elaboración y propuesta de metodologías innovadoras basadas en la resolución de problemas y proyectos bajo la finalidad de obtener nuevos objetivos que permitieran ayudar a desarrollar un aprendizaje no solo activo, sino colaborativo que proporcionara oportunidades al alumnado y que adquiriera habilidades propias de la profesión que está estudiando (Felder y Brent, 1994; Johnson et al, 1998; Felder et al, 2002; Torre y Gil, 2004; De Miguel, 2004; Yániz, 2008; Curiel, 2010; Sáez et al, 2013).

En el método ABP se recomienda utilizar problemas basados en la realidad profesional, los cuales impulsen junto con el diseño de un entorno óptimo de enseñanza, además del autoaprendizaje y la resolución colaborativa grupal, las actividades de investigación y la obtención de información a través de diferentes fuentes (Tan, 2003 y 2004).

## **2.2. La metodología ABP en Contabilidad**

El sistema ABP basado en la teoría del aprendizaje constructivista (Biggs, 1996), desarrolla pautas que permite al alumnado adaptarse a los cambios mediante espíritu crítico, autoaprendizaje y mejora del trabajo en equipo (Delors, 1996; Molina et al, 2003), convirtiendo al estudiante en el eje central del proceso de aprendizaje (Biggs, 1996), lo cual supone una innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Rué, 2007).

Además, la elección de esta metodología recomienda aplicarla en asignaturas referentes al primer ciclo, puesto que son varios los autores que demuestran que favorece tanto la motivación, como la formación de estudiantes prácticos, autónomos e interdisciplinarios (Barrows y Kelson, 1995; Major y Palmer, 2001; Sáez et al, 2013), características fundamentales en los inicios de la carrera universitaria.

Así mismo, un pequeño número de trabajos teóricos publicados (Johnstone y Biggs, 1998 y Milne y McConnell, 2001) y estudios empíri-

cos (Breton, 1999; Heagy y Lehmann, 2005; Stanley y Marsen, 2012) tratan el uso del ABP en el contexto de la enseñanza de la contabilidad:

- Para Johnstone y Biggs (1998) el profesorado debe tener en cuenta una serie de recomendaciones que facilitarán la consecución exitosa de la misma:
  - Previamente, el alumnado debe poseer unos conocimientos básicos en materia contable.
  - Tras la resolución de un problema y corroborado el estudiante ha realizado un proceso de autoaprendizaje, el profesor debe explicarlo.
  - La resolución debe ser estimulada a través de la colaboración intergrupala.
  - El profesorado debe ser experto en la materia a impartir.
- Según Breton (1999), el ABP brinda resultados académicos más óptimos que el método tradicional, mostrando evidencias que apuntan que el alumnado de ABP llega a la conclusión de haber adquirido conocimientos y capacidades que espera le sean útiles en su carrera profesional.
- Si bien en el estudio de Heagy y Lehmann (2005), donde se realizó una comparativa con metodología ABP y sin él, se concluyó que en cuestiones de conocimientos básicos los resultados son semejantes, posteriormente, Stanley y Marsen (2012) evidencian que el uso del ABP obtiene un éxito nada desdeñable. Según estos autores los estudiantes que recibieron una enseñanza activa fundamentada en el ABP, están de acuerdo con que:
  - La comprensión de conceptos y principios en materia contable ha mejorado tanto en sus conocimientos básicos como más desarrollados.
  - Aplican los principios adquiridos a nuevas situaciones.
  - Se encuentran más cómodos utilizando este método, y fundamentalmente, que el hecho de tener que plantearse a sí mismos diferentes cuestiones y buscar la respuesta adecuada, según el problema planteado, les ha ayudado a comprender mejor la asignatura.

- Demuestran la habilidad de trabajo en equipo, a pesar de que a menudo es difícil de manejar en un entorno con un número muy elevado de estudiantes, sin embargo, según este estudio la metodología ABP ha demostrado que el enfoque adoptado puede ser exitoso.
- Respecto a los estudios desarrollados por Barrows (1995) y Morales y Landa, (2004) en referencia a la necesidad de docentes expertos en la materia para la implementación del ABP, éstos deben guiar al alumnado a la hora de dar solución a los problemas planteados, creando en ellos una habilidad proactiva a la hora de trabajar y retroalimentándolos de forma constante sobre su participación en la resolución del problema y reflexionando con ellos sobre las habilidades, valores y actitudes generadas en el proceso.

De esta manera, se constata que en base a la literatura existente, el uso de la metodología ABP supone un éxito en Contabilidad. Sin embargo, se hace preciso ahondar en los puntos fuertes y débiles de este método, para llegar a unas conclusiones que permitan favorecer de una manera eficaz y eficiente, la implementación del ABP en materias contables.

### **2.3. La metodología ABP en Contabilidad**

Desde la FCEE (UPV/EHU), se consideró conveniente implementar en asignaturas contables, el ABP de entre las diversas metodologías activas que se estaban desarrollando. En relación a los estudios previos realizados por Corral-Lage e Ipiñazar (2013 y 2014), cada asignatura se organizó de manera que el alumnado recibiera la docencia en dos modalidades:

1. La primera, **metodología activa ABP**, motivaba el proceso de autoaprendizaje y la consumación de los conocimientos de un modo autónomo y exitoso. Este primer bloque representaba alrededor de un tercio de la asignatura.

2. En la segunda, **sistema docente tradicional**, donde el alumnado obtenía explicaciones del profesorado y recibía resoluciones de problemas desarrollados en el aula sin que tuviera que investigar o tener una visión previa y convirtiéndose en un sujeto pasivo.

De esta manera, se desarrolló durante dos años, y se procedió a analizar basados en un proceso empírico las implicaciones que suponían ambas metodologías en los dos agentes principales del proceso: el alumnado y el profesorado. Analizándose las opiniones del alumnado mediante encuestas y la del profesorado a través de grupos de discusión.

Las conclusiones obtenidas en relación a la Metodología ABP se pudieron aglutinar en las siguientes (Corral-Lage et al, 2015):

I) En base a las respuestas ofrecidas por el alumnado.

- El ABP permitía y facilitaba llevar al día las asignaturas y, como consecuencia, ayudaba a *interiorizar los conocimientos de una forma más eficaz y eficiente*.
- Han constatado que la *dificultad de gestionar su tiempo* representaba una barrera y esto les hacía valorar negativamente el trabajo extra. Sugerían que el profesor debiera hacer una puesta en común de los conceptos teóricos, en lugar de ellos mismos. De nuevo aparece otra barrera impuesta: *la incertidumbre* generada por los miedos a exponer en grupo, a dar sus propias ideas, a saber que pueden ser rebatidas. En definitiva, a aprender por ellos mismos.

II) En base a las respuestas ofrecidas por el profesorado.

- La incorporación de profesorado no experto en la materia y con escasa experiencia en la aplicación de metodologías activas hizo que, a pesar de su buena disposición y disponer de todo el material necesario optaron por volver a las clases expositivas.
- La falta de experiencia en la materia dificulta la implantación de la metodología activa, al actuar el docente como facilitador o tutor que guía al alumno en su proceso de aprendizaje, planteando preguntas y problemas para que encuentren la mejor ruta de entendimiento y manejo del problema. Evidentemente, supone un elevado dominio de la materia (Morales y Landa, 2004).
- La *inexperiencia en metodologías activas* también ha sido otra razón para no seguir con ellas, aunque en menor grado. El docente debe asumir un nuevo rol como facilitador del aprendizaje y no suele ser fácil (Sáez et al, 2013).

De esta manera se corrobora como tanto desde la perspectiva del alumnado, como la del profesorado, se perciben varias dificultades, que suponen un óbice a la hora de desarrollar efectivamente la metodología ABP. Estas reticencias o miedos proyectados no son más que resistencias para lo que se conoce como *zona de confort*.

## 2.4. La zona de confort

La *zona de confort*, entendida esta como un espacio en los que los individuos se posicionan mediante actitudes, procedimientos y estrategias en las que se sienten cómodos y son reacios al cambio (Forés et al, 2014), implica un obstáculo en la consecución del ABP, ya que este es un sistema que aun siendo una metodología inestimable en lo que se refiere al autoaprendizaje, el espíritu crítico y el trabajo en equipo, genera gran cantidad de miedos.

Para poder aprender es necesario evitar la zona de confort, pero no solo por parte del alumnado, sino también del profesorado. Sin embargo, no es una tarea sencilla, ya que normalmente los individuos tienden a sentirse cómodos y seguros donde se encuentran y se niegan a avanzar. Generalmente es la tranquilidad y el confort, una de las causas principales que dificultan dicha salida. Para el alumnado, la posibilidad de aprobar a pesar de no desarrollar todas sus capacidades de aprendizaje, así como conocer lo que se exige, lo que es necesario para aprobar y cómo obtener los conocimientos necesarios para ello, les hace reticentes al cambio. En el caso del profesorado, dicha reticencia se genera ante la situación de cambio -porque siempre se ha hecho así- y al control del cronograma, temario, ejercicios y la resolución de éstos, al ya ser conocidos (Tabla 1).

**Tabla 1. ¿Qué aporta la zona de confort?**

	<b>Alumnado</b>	<b>Profesorado</b>
<b>Tranquilidad</b>	La posibilidad de aprobar a pesar de no desarrollar todas sus capacidades de aprendizaje	Siempre se ha hecho así sin cuestionarlo
<b>Control</b>	Ya se conoce lo que se exige, lo que es necesario para aprobar y cómo obtener los conocimientos necesarios para ello	Temario, tiempos, ejercicios y de sus resultados ya conocidos

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, al implementar dinámicas creativas en el aula aparecen miedos y resistencias, relacionados con el riesgo que supone salir de la zona de confort y entrar en la zona de aprendizaje (Blanco, 2009) (Tabla 2).

**Tabla 2. Miedos para salir de la Zona de Confort y entrar en la de Aprendizaje**

Alumnado	Profesorado
<ul style="list-style-type: none"><li>• Miedo a no saber lo que me piden</li><li>• Inseguridad ante lo desconocido</li><li>• Incertidumbre</li><li>• Miedo a no contar con estrategias adecuadas y dudas de nuestra capacidad y competencias</li><li>• Temor a no ser competente frente al resto</li><li>• No controlar la situación</li><li>• Necesidad de más tiempo</li><li>• Desorientación por la falta de un guión dado por el profesor</li><li>• Creencias limitadoras: preguntarse si los nuevos sistemas sirven para algo</li><li>• Dudas ante la pregunta de si se valora lo suficiente tanto esfuerzo en la nota final</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Miedo a no saber implementar bien la metodología</li><li>• Críticas de compañeros</li><li>• Mayor carga de trabajo</li><li>• Mayor inversión de tiempo</li></ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Fores et al. (2014).

Por lo tanto, a continuación, se describe la metodología utilizada en el estudio empírico, para averiguar las causas que generan al alumnado los miedos, incertidumbres y reticencias para abandonar la zona de confort, y qué percepción tienen de la misma y de la zona de aprendizaje.

### 3. METODOLOGÍA

La recogida de respuestas se ha realizado a través de cuestionarios web con la aplicación encuestafácil.com. Las respuestas han sido analizadas y tratadas con la aplicación SPSS. En total, han sido 207 estudiantes de la FCEE que cursan asignaturas relacionadas con el área contable, lo que representa un 21,79% de un colectivo de 950 estudiantes. De los encuestados un 40,1% son hombres y el 59,9% mujeres. Un 60,9% estudia en horario de mañana mientras que el 39,1% restante estudia en horario de tarde. En este caso hay que mencionar que la organización académica de la FCEE agrupa al alumnado en grupos de mañana y tarde, comenzando por los de mayor calificación media, con lo que los grupos de tarde son de estudiantes con menores calificaciones medias. En relación al número de asignaturas cursadas siguiendo una metodología activa un 41,5% afirma haber cursado más de cuatro asignaturas, un 8,2% ha cur-

sado cuatro asignaturas, un 22% ha cursado tres asignaturas, un 19,5% ha cursado dos asignaturas, un 4,4% únicamente ha cursado una asignatura y los encuestados restantes no han cursado ninguna asignatura impartida mediante metodologías activas.

En este estudio vamos a desarrollar: unas encuestas destinadas a los estudiantes y un grupo de discusión dirigido al profesorado.

Para la percepción del alumnado hemos centrado el análisis en la pregunta referida al grado de resistencia, incertidumbre y miedo que le producen las siguientes situaciones que mostramos a continuación ante la implementación en el aula del ABP, y por ende, les dificulta salir de la zona de confort que les genera la metodología tradicional (Cuadro 1).

En el caso del profesorado, se desarrollaron grupos de discusión, mediante entrevistas estructuradas, con el objeto de averiguar cuáles han sido las resistencias que les hacen no evitar la zona de confort y desarrollar metodologías activas en el aula.

#### **4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

En los estudiantes:

- El ABP acarrea ciertos miedos, incertidumbres y reticencias en el alumnado que les dificulta la salida de la zona de confort, principalmente debido a:
  - i. Miedo a no saber lo que realmente se le está preguntando en actividades como debates, seminarios, puestas en común, etc. (47,02%).
  - ii. Resistencia generada por la percepción de una mayor carga de trabajo en este tipo de metodología (59,33%).
  - iii. Incertidumbre ante sí la valoración del esfuerzo va a ser congruente con el mismo (68,87%).
- Se observa un elevado grado de seguridad del alumnado ante sí mismo:
  - iv. No se advierte ningún miedo sustancial a la hora de tener aptitudes suficientes para el estudio en esta metodología (52,70%);
  - v. No tienen ninguna reticencia a dar su opinión frente al resto de compañeros (49,67%).
  - vi. No se sienten inseguros ante nuevas formas de trabajar (42,00%).

**Cuadro 1. Reacciones en el alumnado provocadas por la utilización de metodologías activas en el aula (en %)**

	Miedo a no saber lo que se pregunta realmente	Inseguridad ante una nueva forma de trabajar	Miedo a no tener las aptitudes suficientes para estudiar	Miedo a dar mi opinión y a hacer el ridículo ante mis compañeros	Me supone más tiempo de trabajo	Me siento desorientado por falta de guion y no sé cómo actuar	Dudo si todo mi esfuerzo va a ser valorado lo suficiente
1. muy poco	8,61	16,11	18,24	17,88	6,00	10,67	4,64
2. poco	20,53	26,85	34,46	31,79	12,67	31,33	10,60
1+2	<b>29,14</b>	<b>42,96</b>	<b>52,7</b>	<b>49,67</b>	<b>18,67</b>	<b>42</b>	<b>15,24</b>
3. indiferente	23,84	28,86	19,59	16,56	22,00	18,00	15,89
4. bastante	40,40	26,17	25,68	24,50	40,00	32,00	41,06
5. mucho	6,62	2,01	2,03	9,27	19,33	8,00	27,81
4+5	<b>47,02</b>	<b>28,18</b>	<b>27,71</b>	<b>33,77</b>	<b>59,33</b>	<b>40</b>	<b>68,87</b>
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

vii. Están seguros en cómo actuar (42,96%).

Sin embargo, estos datos difieren en cierta medida, si tenemos en cuenta las diferentes variables categóricas del estudio, como son: género, horario de clase y número de asignaturas en las que se ha impartido metodología activa.

En referencia a los datos ofrecidos por las tablas de contingencia, podemos identificar que en base al género (Cuadro 2), no se observan diferencias significativas, a excepción de que un 51,70% de los hombres sienten poca o muy poca desorientación ante posibles faltas de guión y miedo a no saber cómo actuar. Por otro lado, el 74,00% de las mujeres dudan más de si el esfuerzo realizado será compensado después en la calificación final, frente a los hombres (61,00%). Por último, los hombres (55,90%), tienen menos miedo a dar su opinión y a hacer el ridículo ante sus compañeros, que las mujeres (45,60%).

En referencia al horario del grupo, las diferencias más notables las encontramos en que, mientras que los estudiantes de tarde se sienten poco desorientados a la hora de saber cómo actuar (58,70%), los de mañana sí se sienten desorientados en un 49,40%; por otra parte, el alumnado de tarde confía en sus aptitudes para estudiar (61,90%) frente al 45,90% los de la mañana; además, los de tarde (60,30%) tienen menos miedo a dar su opinión que los de mañana (42,00%); sin embargo, los grupos matinales opinan que las metodologías activas suponen un mayor esfuerzo (65,10%) y dudan si su esfuerzo se verá compensado (73,80%), frente al alumnado de tarde (61,90%) (Cuadro 3).

En relación a los miedos y reticencias que muestran los alumnos encuestados en función del número de asignaturas cursadas mediante metodologías activas, podemos observar que el alumnado que no ha cursado ninguna asignatura impartida mediante esta metodología (71,4%) considera que le puede ocasionar miedo a saber lo que se pregunta (cuadro 4). Además se reduce el número de alumnos que sienten este miedo a medida que aumenta el número de asignaturas cursadas exceptuando el caso de una asignatura cursada mediante ABP donde el 57,1% de los alumnos manifiesta sentir poco miedo a no saber lo que se le pregunta.

Los estudiantes encuestados que no han cursado ninguna asignatura siguiendo esta metodología manifiesta que le puede provocar inseguridad ante una nueva forma de trabajar (57,1%) (anexo 1).

**Cuadro 2. Reacciones en el alumnado provocadas por la utilización de metodologías activas en el aula en base a la variable género (en %)**

	Miedo a no saber lo que se pregunta realmente		Inseguridad ante una nueva forma de trabajar		Miedo a no tener las aptitudes suficientes para estudiar		Miedo a dar mi opinión y a hacer el ridículo ante mis compañeros		Me supone más tiempo de trabajo		Me siento desorientado por falta de guion y no sé cómo actuar		Dudo si todo mi esfuerzo va a ser valorado lo suficiente	
	hombre	mujer	hombre	mujer	hombre	mujer	hombre	mujer	hombre	mujer	hombre	mujer	hombre	mujer
1. muy poco	8,5	8,7	10,2	16,1	15,5	18,2	25,4	13	3,4	7,7	10,3	10,9	5,1	4,3
2. poco	18,6	21,7	32,2	26,8	39,7	34,5	30,5	32,6	15,3	11	41,4	25	18,6	5,4
1+2	<b>27,1</b>	<b>30,4</b>	<b>42,4</b>	<b>42,9</b>	<b>55,2</b>	<b>52,7</b>	<b>55,9</b>	<b>45,6</b>	<b>18,7</b>	<b>18,7</b>	<b>51,7</b>	<b>35,9</b>	<b>23,7</b>	<b>9,7</b>
3. indiferente	28,8	20,7	27,1	28,9	22,4	19,6	20,3	14,1	27,1	18,7	13,8	20,7	15,3	16,3
4. bastante	35,6	43,5	27,1	26,2	20,7	25,7	18,6	28,3	28,8	47,2	25,9	35,9	28,8	48,9
5. mucho	8,5	5,4	3,4	2	1,7	2	5,2	12	25,4	15,4	8,6	7,6	32,2	25,1
4+5	<b>44,1</b>	<b>48,9</b>	<b>30,5</b>	<b>28,2</b>	<b>22,4</b>	<b>27,7</b>	<b>23,8</b>	<b>40,3</b>	<b>54,2</b>	<b>62,6</b>	<b>34,5</b>	<b>43,5</b>	<b>61</b>	<b>74</b>
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100,1	100	100

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 3. Reacciones en el alumnado provocadas por la utilización de metodologías activas en el aula en base a la variable turno (en %)**

	Miedo a no saber lo que se pregunta realmente		Inseguridad ante una nueva forma de trabajar		Miedo a no tener las aptitudes suficientes para estudiar	
	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde
1. muy poco	6,80	11,10	17,20	14,50	16,50	20,60
2. poco	19,30	22,20	25,30	29,00	29,40	41,30
1+2	<b>26,10</b>	<b>33,30</b>	<b>42,50</b>	<b>43,50</b>	<b>45,90</b>	<b>61,90</b>
3. Indiferente	25,00	22,20	29,90	27,40	20,00	19,00
4. bastante	40,90	39,70	24,10	29,00	32,90	15,90
5. mucho	8,00	4,80	3,40	0,00	1,20	3,20
4+5	<b>48,90</b>	<b>44,50</b>	<b>27,50</b>	<b>29,00</b>	<b>34,10</b>	<b>19,10</b>
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	Miedo a dar mi opinión y a hacer el ridículo ante mis compañeros		Me supone más tiempo de trabajo		Me siento desorientado por falta de guion y no sé cómo actuar	
	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde
1. muy poco	10,20	28,60	4,70	7,80	4,60	19,00
2. poco	31,80	31,70	11,60	14,10	25,30	39,70
1+2	<b>42,00</b>	<b>60,30</b>	<b>16,30</b>	<b>21,90</b>	<b>29,90</b>	<b>58,70</b>
3. Indiferente	21,60	9,50	18,60	26,60	20,70	14,30
4. bastante	28,40	19,00	38,40	42,20	36,80	25,40
5. mucho	8,00	11,10	26,70	9,40	12,60	1,60
4+5	<b>36,40</b>	<b>30,10</b>	<b>65,10</b>	<b>51,60</b>	<b>49,40</b>	<b>27,00</b>
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 4. Porcentaje de alumnos y nivel de miedo a no saber lo que realmente le pregunta el profesor en función del número de asignaturas cursadas con ABP**

Número de asignaturas cursadas con ABP	ABP me ha provocado miedo a no saber lo que se pregunta							Total
	1. muy poco	2.poco	1+2	3. indiferente	4.bastante	5.mucho	4+5	
una asignatura	14,3%	42,9%	<b>57,1%</b>	28,6%	0,0%	14,3%	<b>14,3%</b>	100,0%
Dos asignaturas	6,7%	13,3%	<b>20,0%</b>	30,0%	43,3%	6,7%	<b>50,0%</b>	100,0%
Tres asignaturas	6,5%	35,5%	<b>41,9%</b>	16,1%	32,3%	9,7%	<b>41,9%</b>	100,0%
Cuatro asignaturas	0,0%	16,7%	<b>16,7%</b>	33,3%	41,7%	8,3%	<b>50,0%</b>	100,0%
Más de cuatro	12,5%	17,2%	<b>29,7%</b>	21,9%	46,9%	1,6%	<b>48,4%</b>	100,0%
No la he cursado	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	28,6%	42,9%	28,6%	<b>71,4%</b>	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

La mayor parte del alumnado muestra poco o muy poco miedo a no tener las aptitudes suficientes para estudiar siguiendo esta metodología independientemente del número de asignaturas cursadas siguiendo esta metodología.

También, muestra poco o muy poco miedo a dar su opinión y a hacer el ridículo ante sus compañeros reduciéndose el número de estudiantes que sienten ese miedo a medida que aumenta el número de asignaturas cursadas siguiendo esta metodología.

Mayoritariamente, los estudiantes consideran que estudiar siguiendo esta metodología le supone bastante o mucho tiempo de trabajo (71,4%), mientras que un 60% de los que han cursado dos o más de cuatro asignaturas y un 50% de los que han cursado tres o cuatro asignaturas considera que le supone bastante o mucho más tiempo de trabajo cursar la asignatura bajo esta modalidad de metodología (anexo 2).

Es importante destacar que en relación a la valoración por parte del alumnado de si todo su esfuerzo va a ser valorado lo suficiente en la nota final, independientemente del número de asignaturas cursadas bajo esta metodología más del 60% duda bastante o mucho de ser valorado suficientemente (anexo 3).

**Anexo 1: Porcentaje del alumnado y grado de inseguridad que les genera una nueva forma de trabajar en clase por no ser capaz de conocer cómo me voy a poder enfrentar a ella, en función del número de asignaturas cursadas con ABP**

Número de asignaturas cursadas con ABP	ABP me ha provocado inseguridad ante una nueva forma de trabajar					Total		
	1. Muy poco	2. Poco	1+2	3. Indiferente	4. Bastante		5. Mucho	4+5
una asignatura	28,6%	57,1%	<b>85,7%</b>	14,3%	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	100,0%
dos asignaturas	10,0%	16,7%	<b>26,7%</b>	30,0%	40,0%	3,3%	<b>43,3%</b>	100,0%
tres asignaturas	17,2%	31,0%	<b>48,3%</b>	24,1%	24,1%	3,4%	<b>27,6%</b>	100,0%
cuatro asignaturas	8,3%	8,3%	<b>16,7%</b>	50,0%	33,3%	0,0%	<b>33,3%</b>	100,0%
más de cuatro	20,3%	31,3%	<b>51,6%</b>	28,1%	18,8%	1,6%	<b>20,3%</b>	100,0%
no la he cursado	0,0%	14,3%	<b>14,3%</b>	28,6%	57,1%	0,0%	<b>57,1%</b>	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

### Anexo 3. Porcentaje del alumnado y nivel de miedo a que todo esfuerzo vaya a ser valorado lo suficiente en la nota final en función del número de asignaturas cursadas con ABP

Número de asignaturas cursadas con ABP	ABP dudó si todo mi esfuerzo va a ser valorado lo suficiente					Total		
	1. Muy poco	2. Poco	1+2	3. Indiferente	4. Bastante		5. Mucho	4+5
Una asignatura	0,0%	28,6%	<b>28,6%</b>	14,3%	0,0%	57,1%	<b>57,1%</b>	100,0%
Dos asignaturas	0,0%	6,7%	<b>6,7%</b>	26,7%	46,7%	20,0%	<b>66,7%</b>	100,0%
Tres asignaturas	9,7%	9,7%	<b>19,4%</b>	9,7%	51,6%	19,4%	<b>71,0%</b>	100,0%
Cuatro asignaturas	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	25,0%	50,0%	25,0%	<b>75,0%</b>	100,0%
Más de cuatro	6,3%	14,1%	<b>20,3%</b>	14,1%	31,3%	34,4%	<b>65,6%</b>	100,0%
No la he cursado	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	0,0%	85,7%	14,3%	<b>100,0%</b>	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de profesorado, no se ha llevado a cabo ningún estudio estadístico dado el pequeño tamaño muestral. Mediante la puesta en común de los miedos y reticencias mostrados por el grupo compuesto por cinco profesores para averiguar las causas que suponen un óbice para la salida de su zona de confort, se llegó a la conclusión de que verdaderamente en ciertas ocasiones el paso de una metodología a otra genera resistencias (miedo e incertidumbre ante la implantación de nuevas metodologías activas en el aula). En concreto y dada la existencia de profesores noveles en docencia y sin experiencia en la asignatura objeto de estudio, estos profesores manifestaron los siguientes miedos:

- Miedo a no saber implementar bien la metodología.
- Mayor carga de trabajo.
- Mayor inversión de tiempo.

A estos miedos hay que añadir la incertidumbre a que dicha asignatura fuera impartida por dichos profesores únicamente un curso académico.

## **5. CONCLUSIONES**

Del análisis realizado concluimos que, para el alumnado, las causas principales que generan una resistencia al cambio a la hora de salir de la zona de confort, son las de carácter externo al individuo, entendidas estas como exógenas. La evidencia encontrada hace destacar como tales:

- el miedo a no saber lo que realmente se le está preguntando en actividades como debates, seminarios, puestas en común, etc.;
- la resistencia generada por la percepción de una mayor carga de trabajo en este tipo de metodología y
- la incertidumbre ante sí la valoración del esfuerzo va a ser congruente con el mismo.
  - Sin embargo, la percepción interna del individuo (endógena), está mejor valorada por ellos mismos como:
  - miedo sustancial a la hora de tener aptitudes suficientes para el estudio de la metodología ABP;
  - reticencia a dar su opinión frente al resto de compañeros;
  - no sentirse seguros ante nuevas formas de trabajar y/o saber cómo actuar en clase.

Por todo ello las variables endógenas no son la causa principal del miedo a salir de la zona de confort para el alumnado. Podemos concluir que, las causas entendidas como endógenas no presentan un índice muy elevado de resistencia al uso de metodologías activas para este colectivo.

Sin embargo, en relación al profesorado las causas principales que generan una resistencia al cambio a la hora de salir de la zona de confort, son las de carácter interno al individuo, entendidas estas como endógenas. Cabe destacar el miedo a no saber implementar bien la metodología, la mayor carga de trabajo y la mayor inversión de tiempo que requiere.

A estos miedos hay que añadir la incertidumbre que ha generado la impartición de dicha asignatura únicamente en un curso académico por dichos profesores, no pudiendo aprovechar las sinergias que supone continuar impartiendo la asignatura en años sucesivos.

Por todo ello, debemos incidir en la mejora del método ABP, para reducir los mencionados miedos, incertidumbres y resistencia al cambio.

### **Referencias Bibliográficas**

- ARGUELLES, Antonio y GONCZI, Andrew. 2000. **Competency Based Education and Training: A World Perspective**. Editorial Limusa S.A., Balderas (México).
- ARRIAGA, Jesús y CONDE, Carlos. 2009. “La construcción del espacio europeo de educación superior y la innovación educativa en la universidad”. **Arbor (Extra)**: 9-19. Ed. CSOC, Madrid (España).
- BARROWS, Howards, y KELSON, Ann. 1995. **Problem-based learning in secondary education and the problem-based learning institute**. Ed. Springfield, IL; Problem-Based Learning Institute.
- BIEMANS, Harm; NIEUWENHUIS, Loek; POELL, Rob; MULDER, Martin y WESSELINK, Renate. 2004. “Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls”. **Journal of Vocational Education and Training**, 56 (4): 523-538. Ed. Taylor-Francis, London (UK).
- BIGGS, John. 1996. “Enhancing teaching through constructive alignment”. **Higher education**, nº 32(3): 347-364.
- BLANCO, Ascensión (coord.). 2009. **Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior**. Ed. NARCEA / UEM, Madrid (España).
- BRETON, Gáetan. 1999. “Some empirical evidence on the superiority of the problem-based learning (PBL) method”. **Accounting Education**, 8 (1): 1-12.

- CARRASCO, Amalia; DONOSO, José Antonio; DUARTE, Teresa; HERNÁNDEZ, Julián; LÓPEZ, Rosa; NÚÑEZ, Carmen. 2009. "Aprendizaje basado en proyectos versus aprendizaje basado en actividades: Una experiencia en la elaboración y análisis de los estados financieros". En **VI Jornada Docencia en Contabilidad**. Universidad de Sevilla, Sevilla (España).
- CASANOVAS, Montserrat; SARDÁ, Joan; ASENJO, Javier. 2009. **Aproximación a las competencias genéricas de los economistas**. Ed. Consejo General de Economistas de España, Madrid (España).
- COLL, César; ROCHERA, María José; MAYORDOMO, Rosa María; NARANJO, Mila. 2007. "Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de la experiencia de innovación en educación en educación superior con ayuda de las TIC's." **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa** 5, 3: 783-804. Ed. EOS, Almería (España).
- CORRAL-LAGE, Javier e IPIÑAZAR, Izaskun. 2013. "Aplicación del aprendizaje basado en problemas en la asignatura de contabilidad financiera superior: ventajas y desventajas", **Revista Tendencias Pedagógicas**, 23: 45-60. Ed. UAM, Madrid (España).
- CORRAL-LAGE, Javier e IPIÑAZAR, Izaskun. 2014. **Aplicación del Aprendizaje ABP: implicaciones de los alumnos y profesores**. Haciendo balance de los cambios docentes en el ámbito de la empresa y la estrategia empresarial. 4(1): 80-91. Ed. Universidad de Oviedo, Oviedo (España).
- CORRAL-LAGE, Javier; IPIÑAZAR, Izaskun y PEÑA-MIGUEL, Noemí. 2015. **El Aprendizaje Basado en Problemas aplicado a la Contabilidad: evitando la Zona de Confort**. XII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). Sevilla (España).
- CURIEL, Montero. 2010. "El proceso de Bolonia y las nuevas competencias". **Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación**, (9): 19-37.
- DE LA PEÑA, J. Iñaki; RODRÍGUEZ MOLINUEVO, J. Manuel y GARCÍA DELGADO, Sonia. 2015. **La Vorágine de las metodologías activas en la universidad**. XII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). Sevilla (España).
- DE MIGUEL, Mario. 2004. **Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la Convergencia Europea**. EA2004-0024. Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades. Disponible en: [http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2004/ea0024/ea0024.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0024/ea0024.pdf) [Consulta: 30 junio 2015].
- DEL CORTE, Javier Montoya y FARIAS, Gabriela María. 2009. "Gestión de un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales interculturales: una experiencia de educación superior entre

- México y España”. **Apertura**, vol. 1, núm. 1, octubre:1-18. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, (México).
- DELORS, Jaques e INTERNATIONAL COMMISSION ON EDUCATION FOR THE TWENTY-FIRST CENTURY. 1996. **La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI**. Compendio. Ed. Santillana. Madrid, (España).
- FELDER, Richard y BRENT, Rebecca. 1994. **Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs**.
- FELDER, Richard; FELDER, Gary y DIETZ, Jaqueline. 2002. “The effects of personality type on engineering student performance and attitudes”. **Journal of Engineering Education**, 91(1): 3-17.
- FORÉS, Anna, SÁNCHEZ I VALERO, Joan-Anton, y SANCHO GIL, Juana María. 2014. Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. **Revista Tendencias Pedagógicas**, 23: 205-214. Ed. UAM, Madrid (España).
- GONCZI, Andrew y ATHANASOU, James. 1996. “Instrumentación de la educación basada en competencias: perspectiva de la teoría y la práctica en Australia”. En: **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia**. Argüelles, Antonio (Compiladores). Ed. Limusa (México).
- HEAGY, Cynthia y LEHMANN, Contance. 2005. “Is PBL an improved delivery method for the accounting curriculum?” En B. Schwartz & J. Ketz (Eds.), **Advances in accounting education teaching and curriculum innovations**. Ed. Elsevier.
- JOHNSON, David; JOHNSON, Roger y SMITH, Karl. 1998. “Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?”. **Change: the magazine of higher learning**, 30(4): 26-35.
- JOHNSTONE, Karla, y BIGGS, Stanley. 1998. “Problem-based learning: Introduction, analysis, and accounting curricula implications”. **Journal of Accounting Education**, 16(3/4): 407-427.
- LUENGO, María. Jesús y PERIÁÑEZ, Iñaki. 2014. **Identificación de competencias transversales de la excelencia profesional en Bizkaia**. Servicio Editorial de la UPV/EHU. Bilbao. (España).
- MAJOR, Claire, y PALMER, Betsy. 2001. “Assessing the effectiveness of Problem-Based Learning in Higher Education: Lessons from the Literature”. **Academic Exchange Quarterly**, 5(1): 4-9.
- MARÍN, Salvador; ANTÓN, Marcos; PALACIOS, Mercedes. 2008. “El Espacio Europeo de Educación Superior: estudio empírico sobre los nuevos títulos de grado y la profesión de economista”. **Revista Española de Financiación y Contabilidad** Vol. XXXVII (139): 541-587. Ed. Taylor y Francis, Madrid (España).

- MARTÍNEZ, Miquel y VIADER, Manel. 2008. "Learning and teaching in a context of change in the university. The promotion of Teaching Team". **Revista de Educación** (Extra): 213-234. Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid (España).
- MCCLELLAND, David C. 1973. "Testing for competence rather than for intelligence". **American Psychologist**, 28(1): 423-447. Ed. American Psychological Association, Washington (EE.UU).
- MILNE, Markus, y MCCONNELL, Philip. 2001. "Problem-based learning: A pedagogy for using case material in accounting education". **Accounting Education**, 10(1): 61-82.
- MOLINA ORTIZ, Jose Antonio; GARCÍA GONZÁLEZ, Asunción; PEDRAZ MARCOS, Azucena, y ANTÓN NARDIZ, María Victoria. 2003. "Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional". **REDU**, Revista de Docencia Universitaria, 3(2).
- MORALES, Patricia, y LANDA Victoria. 2004. "Aprendizaje Basado En Problemas Problem-Based Learning". **Theoria**, 13: 145-157.
- PERIÁÑEZ, Iñaki; GÓMEZ, Pedro M.; LUENGO, María Jesús; PANDO, Julián; DE LA PEÑA, J. Iñaki; VILLALBA, F. Javier. 2009. **Estudio para la detección de las competencias profesionales de un economista desde la perspectiva del empleador**. Consejo General de Colegios de Economistas de España, Madrid (España).
- RUÉ, Joan. 2007. **Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior**. Narcea Ediciones, (España).
- SÁEZ, Estibaliz; GUIASOLA, Jenaro, y GARMENDIA, Mikel. 2013. "Implementación y resultados obtenidos en una propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas en el Grado en Ingeniería Ambiental". **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, 11(extra.): 85-112.
- SPENCER, Lyle JR.; MCCLELLAND, David y SPENCER, Signe. M. 1994. **Competency assessment method: history and state of the art**. Hay/Mc. Research Press, Boston (EE.UU).
- STANLEY, Trevor y MARSDEN, Stephen. 2012. "Problem-based learning: Does accounting education need it?" **Journal of Accounting Education**. 30(3): 267-289.
- TAN, Oon Seng. 2004. "Challenges of problem-based learning". Special issue, Innovations in **Education and Teaching International**, 41(2): 123-124.
- TORRE, Juan Carlos y GIL, Eusebio. 2004. **Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje**. Ed. Universidad Pontificia Comillas, Cantabria, (España).

- YÁNIZ, Concepción. 2008. Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. **REDU, Revista de Docencia Universitaria**. Núm. Monográfico 1º:1-13.
- ZABALZA, Miguel. 2001. **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas**. Ed. Narcea, Madrid (España).