

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

Application of Blended Learning in Accounting. A Comparative Analysis of Different Degrees in Higher Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-123

M.^a Victoria López Pérez

M.^a 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 (TIC) 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 de cuatro titulaciones de la Universidad de Granada (en la doble titulación en Administración de Empresas y Derecho, en la Licenciatura de Administración de Empresas y de Economía y en la Diplomatura de Ciencias Empresariales) con 1.431 alumnos matriculados en el curso académico 2009-10. El trabajo se centra en el análisis de las medidas objetivas y subjetivas de los resultados de los alumnos, considerando cada titulación de forma independiente. Como medida objetiva

⁽¹⁾ Esta experiencia ha recibido financiación del Proyecto de Innovación Docente n° 09-197 subvencionado por el Plan Propio de la Universidad de Granada.

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 dichos alumnos tienen sobre la utilidad, la motivación y la satisfacción de la experiencia. Para recopilar los datos de carácter subjetivo se realizó un cuestionario, gracias al cual se obtuvieron 985 respuestas válidas. Los resultados del trabajo muestran que, en todas las titulaciones, el empleo del aprendizaje combinado ayuda a reducir la tasa de abandono de la asignatura y contribuye a que mejore la tasa de aprobados. Además, en todas las titulaciones, los estudiantes se encuentran satisfechos con el aprendizaje combinado, lo consideran útil y motivador y sus percepciones 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 con el 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 information and communication technology in education is stimulating new teaching methodologies such as blended learning. This paper reports the results of a blended learning experience in the subject of general accounting, as taught to first-year undergraduates enrolled at the University of Granada in four different degree programmes (business administration, economics, business studies and the double business administration/law programme). These programmes had 1,431 students enrolled in the 2009-2010 academic year. The research uses objective and subjective measures of student performance, looking at each degree programme separately. The final overall mark earned by each participating student was used as an objective measure. As a subjective measure, the students' perception of the blended learning experience's usefulness, motivation and satisfaction was used. A questionnaire was designed to collect subjective data, and 985 valid responses were obtained. The results showed that in every degree programme the use of blended learning had a positive effect, reducing the dropout rate and improving exam marks. In addition, students in all the degree programmes were satisfied with blended learning and found it useful and motivating. These perceptions were interrelated. There were programme-related differences in the variables affecting students' final marks. However, in general, final marks were found to depend on the scores individuals submitted on admission (a combination of secondary school averages and admissions examination marks) and class attendance.

Key words: blended learning, information and communication technology (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 de profesores y alumnos. La universidad europea debe responder a las necesidades actuales de educación y formación que presentan los estudiantes, especialmente por lo que se refiere a una enseñanza científica y técnica de calidad que fomente la adquisición de competencias transversales y que 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 docente por mejorar los resultados 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; dicho cambio podría estar relacionado 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 esforzándose por incorporar las 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; por su parte, en términos relativos, entre los alumnos, esta es utilizada por un 92,5%. Además, los estudiantes universitarios tienen conocimientos de las tecnologías que Internet pone a su disposición y reconocen, en general, que pueden ser un recurso útil.

La tendencia actual a 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 y están provocando que se desarrollen TIC que complementan, más que sustituyen, las formas tradicionales de aprendizaje (Mitchell y Forer, 2010, p. 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) ni en los resultados obtenidos con este aprendizaje (Lim y Morris, 2009; Alexander, 1999; Dowling, Godfrey y Gyle, 2003). Por ello, el primer objetivo de este trabajo es analizar en qué medida una experiencia de aprendizaje combinado incide en los resultados; en concreto, en la tasa de abandono de la asignatura y en la de aprobados.

De acuerdo con Ginns y Ellis (2009), la experiencia del alumno con una herramienta docente constituye un aspecto central en la enseñanza y el aprendizaje. A partir de esta experiencia, resulta interesante analizar tres aspectos relacionados con la percepción de los estudiantes: 1) la utilidad que le atribuyen; 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. Además, los resultados obtenidos se miden de forma objetiva con la calificación final de la asignatura. En este trabajo, como segundo objetivo, aportamos nuevas pruebas sobre la existencia de un vínculo entre las percepciones que los estudiantes tienen sobre la enseñanza recibida y los resultados objetivos que obtienen en ella (Crawford, Gordon, Nicholas y Prosser, 1998).

Por último, este trabajo se centra en estudiar en qué medida la percepción de los alumnos sobre la utilización del aprendizaje combinado ha podido incidir en su calificación final. 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 sexo, la nota de entrada a la universidad y el nivel de asistencia a clase.

La experiencia se realizó en la asignatura Contabilidad General, impartida en el primer curso de cuatro titulaciones de la Universidad de Granada: la doble titulación en Administración de Empresas y Derecho, la Licenciatura en Administración de Empresas, la Licenciatura en Economía y la Diplomatura en Ciencias Empresariales. En la medida que cada titulación presenta características específicas -como un perfil profesional diferente o con distinta carga docente (número de créditos y asignaturas), también en 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 se estudian para cada una de 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 que se realizó. En el tercer apartado se indican los datos que se utilizaron y la metodología que se siguió en el trabajo. A continuación, se presentan los resultados y su discusión y, por último, se muestran las conclusiones, las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

Antecedentes teóricos y formulación de hipótesis

El aprendizaje combinado es una tendencia reciente en educación que se suele definir 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 no radica únicamente en 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, Kaczynski y Wood, 2005). Algunas de estas 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 Grahan, 2003), una mayor flexibilidad (Graham, 2004; Macedo-Rouet, Ney, Charles y Lallich-Boidin 2009) y la reducción de costes (Harding et ál., 2005) en comparación con las clases tradicionales (Woltering, Herrler, Spitzer y Spreckelsen, 2009). Además, el aprendizaje combinado se suele aplicar frecuentemente en el primer curso de los estudios universitarios, que es un año importante en la determinación del compromiso del estudiante con el aprendizaje universitario (Huon, Spehar, Adam y Rifkin, 2007). El aprendizaje combinado puede mejorar, ampliar e incluso transformar la enseñanza cara a cara (Alexander, 1999; Donnelly, 2010). Según la literatura previa, complementar las clases tradicionales con materiales online tiene efectos positivos en el desempeño estudiantil (Lim y Morris, 2009; O’Toole y Absalom, 2003, Boyle, Bradley, Chalk, Jones y Pickard, 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 en los resultados de los alumnos (que se plasman en la reducción de la tasa de abandono y en la mejora de la tasa de aprobados de la asignatura).

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

Además, en ocasiones, las variables subjetivas sobre los resultados ya comentados (utilidad percibida, satisfacción o motivación) se utilizan como aproximación de los resultados objetivos (Freeman, 1996; Broad, McDonald y Malthews, 2000). Para validar esta aproximación, en la experiencia de aprendizaje combinado llevada a cabo, se analiza en qué medida las variables subjetivas y objetivas de los resultados alcanzados están correlacionadas. Los resultados objetivos se miden con la calificación final obtenida por los estudiantes en la asignatura (Broad et ál., 2000; Dowling et ál., 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 la utilidad, la motivación y la satisfacción).

Por otra parte, interesa estudiar en qué medida la percepción de los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje combinado (su utilidad, motivación y satisfacción) ha podido incidir en sus calificaciones finales. 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 en dichos resultados, en la medida en que suponen una mayor implicación por parte del alumno y un mayor grado de compromiso (Wlodkowski, 1985). De acuerdo con eso, en este trabajo, se plantea la hipótesis 3:

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

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 Econo-

mía (LE) y Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCE)-. En ella han participado 17 grupos y 1.431 alumnos, que estaban matriculados en el curso académico 2009-10.

Para el contraste de la primera hipótesis, se analizó la evolución de los resultados de los estudiantes (Woltering et ál., 2009; Arquero, Jiménez y Joyce, 2004), utilizando dos tipos de datos: 1) la tasa de permanencia en la asignatura, para lo que se consideró la tasa de alumnos que se presentaron al examen final (el número de alumnos presentados a examen respecto al 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 entre 5 y 10 puntos, respecto al número de alumnos que se presentaron al examen de la asignatura. Para estudiar la evolución de estos resultados, se utilizaron datos de cursos en los que aún no se había aplicado la experiencia de aprendizaje combinado (año 2007) y datos de los años siguientes, en los que se ha incorporado paulatinamente dicha experiencia (años 2008, 2009 y 2010). Debe señalarse que durante el período considerado, el grupo de profesores que imparte la materia es el mismo y el contenido de la asignatura no ha variado. Igualmente, hay que destacar que los exámenes finales los corrigen los distintos profesores con independencia del grupo al que impartieron docencia, lo cual evita 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, de cuatro ítems, se centraba 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 61-80% y más de 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 tenido para los estudiantes a la hora de comprender y aprender la materia. El tercer bloque se centraba en conocer en qué medida el aprendizaje combinado contribuía a incrementar la motivación del estudiante para estudiar la asignatura. El último 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 tres 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 para las actividades que había que realizar online). Estas respuestas fueron medidas con una escala de Likert de cinco 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 con la utilidad fue de 0,7; respecto a la motivación fue de 0,76; y en cuanto a la satisfacción fue de 0,73). La medición de estas variables se reveló como fiable.

De los 1.431 alumnos matriculados en la asignatura en las cuatro titulaciones analizadas durante el curso académico 2009-10, la encuesta se dirigió a los 1.133 alumnos que se presentaron al examen de la asignatura. Contestaron la encuesta 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%), lo cual constituye una muestra representativa de la población.

Magnitudes y variables

Los resultados del aprendizaje de los estudiantes se midieron, de forma objetiva, por las notas finales (NOTA FINAL) de los alumnos. Además, se utilizó una medida subjetiva del resultado formada por la percepción de los estudiantes de la experiencia de aprendizaje combinado (utilidad percibida, motivación y satisfacción). Así, se midió tanto la utilidad percibida de las enseñanzas cara a cara (UTILIDAD CAC) como la de las actividades online (UTILIDAD ONLINE) (Goodyear, Jones, Asensio, Hodgson y Steeples, 2005; Macedo-Rouet et ál., 2009). También se midió la motivación alcanzada a través de las clases presenciales (MOTIVACIÓN CAC) y la alcanzada a través de las actividades online (MOTIVACIÓN ONLINE) (Lim y Morris, 2009; Woltering et ál., 2009). Por último, se midió la satisfacción con las clases presenciales (SATISFACCIÓN CAC) (Macedo-Rouet et ál., 2009) y la satisfacción con las actividades online (SATISFACCIÓN ONLINE) (Lu y Chiou, 2010; Woltering et ál., 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 (1):

(1)

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

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, Maier y Macher, 2010; Tanewski, DeLange y Wyatt 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 ál., 2007; Paechter et ál., 2010). La variable SEXO toma el valor 0 cuando el sexo es masculino y el valor 1 cuando es femenino. 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, Bouillon y Smith, 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 la asignatura que se está analizando corresponde al primer semestre del primer curso. Por último, se introdujo la variable asistencia a clase (ASISTENCIA), para ver si esta es determinante en las notas finales. Según algunos autores, la baja asistencia a clase tiene un efecto negativo en los logros alcanzados (Paisey y Paisey, 2004; Sugahara y Boland, 2006). Esta variable ASISTENCIA se midió con el porcentaje de asistencia a clase de acuerdo con la escala de cinco intervalos indicada anteriormente.

Resultados y discusión

En primer lugar, como aparece reflejado en la Tabla 1, la incorporación de la experiencia de aprendizaje combinado en la asignatura ha contribuido notablemente a mejorar la tasa de permanencia en la asignatura (porcentaje de alumnos que se presentaron a examen) en todas las titulaciones durante el período 2007-10, tal como puede observarse en la tasa de variación. La DCE es la titulación que ha presentado un mayor aumento de esta tasa. Esta evolución se considera positiva, y mucho más si tenemos en cuenta que se trata de una asignatura de primer curso y de primer cuatrimestre en la que 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 respecto al total de matriculados excepto

en la LE, que presenta una leve reducción en 2009, y la DT -que presenta una reducción en 2010-. Los resultados obtenidos muestran discrepancias entre las titulaciones en la evolución de los porcentajes a lo largo de 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 cada titulación, el perfil de cada carrera y sus salidas, que puede estar más o menos vinculado a las áreas de Contabilidad, el hecho de que el examen haya sido convocado al principio o al final del período de exámenes y la diferente distribución de exámenes en las diversas titulaciones, entre otras posibilidades.

TABLA I. Evolución del porcentaje de alumnos presentados (% respecto al número de matriculados) en la convocatoria de febrero de la asignatura en las distintas titulaciones (período 2007-10)

	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 de variación 2007-10	6,33	12,68	10,29	21,54

En cuanto a la tasa de aprobados con respecto al número de presentados, en la Tabla II puede observarse una evolución positiva en todas las titulaciones en el período 2007-10, principalmente en la LE, con una tasa de variación de un 155%. En este caso, el punto de inflexión lo constituye el año 2009, en el que se reduce el porcentaje de aprobados en todas las titulaciones excepto en la LE, posiblemente debido a que el examen tuvo lugar al final de período de exámenes. Sin embargo, en el año 2010 dichas tasas de aprobados se incrementaron notablemente y llegaron a situarse por encima de los valores de 2008 en todos los casos, excepto en la DCE. La DT y LADE son las titulaciones 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. Al igual que en el porcentaje de alumnos que se presentaron a examen, hay diferencias entre las titulaciones que pueden deberse a las otras circunstancias que ya se han comentado. 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 tener, por lo que la dificultad del examen es similar en las diferentes convocatorias.

Por tanto, si consideramos los resultados obtenidos para la tasa de permanencia en la asignatura (porcentaje de presentados) y la tasa de aprobados, se puede aceptar la hipótesis 1 para todas las titulaciones.

TABLA II. Evolución del porcentaje de alumnos aprobados (% respecto al número de presentados) en la convocatoria de febrero de la asignatura en las distintas titulaciones (período 2007-10)

	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 2007-10	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 que se llevó a cabo. También se muestran los estadísticos de las notas finales que obtuvieron 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 se corresponden con los obtenidos por Alexander (1999), Donnelly (2010) y Woltering et ál. (2009).

TABLA III. Estadísticos descriptivos de las variables utilizadas

	DT			LADE			LE			DCE		
	M	SD	N									
Percepción del aprendizaje combinado												
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
MOTIVACIÓN CAC	3,87	0,98	157	3,75	1,00	303	3,89	0,96	296	3,97	0,95	243
MOTIVACIÓN ONLINE	3,55	0,86	159	3,58	0,94	304	3,45	0,96	295	3,53	0,91	243

SATISFACCIÓN CAC	3,91	1,04	157	3,99	0,97	299	4,16	0,87	290	4,21	0,89	239
SATISFACCIÓN ONLINE	3,65	0,78	159	3,63	0,89	304	3,55	0,90	291	3,66	0,82	242
Variable objetiva de los resultados												
NOTA FINAL	6,70	2,35	159	5,50	2,46	351	6,74	2,18	352	6,03	2,45	271
VARIABLES DE CONTROL												
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 relativos al 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).

Por lo que respecta a las notas finales de los estudiantes, en todas las titulaciones, a excepción de LADE, la nota media obtenida ha estado por encima del 6, en una puntuación de 0 a 10 puntos. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes que se ha 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; respectivamente, son la DT y la DCE las que poseen valores medios inferiores y superiores. Respecto al nivel de asistencia a clase, los valores medios de la respuesta son similares en todas las titulaciones; en general, se indica asistencia a más del 80% de las clases.

En las Tablas IV, V, VI y VII, y por titulaciones, se muestran los resultados del estudio de las relaciones que pueden existir entre las variables subjetivas de la experiencia de aprendizaje combinado (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 a la relación 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 dicha herramienta para estudiar la asignatura y, además, con la satisfacción con tal herramienta docente. A su vez, la satisfacción de 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	UTILIDAD CAC	UTILIDAD ONLINE	MOTIVACIÓN CAC	MOTIVACIÓN ONLINE	SATISFACCIÓN CAC	SATISFACCIÓN ONLINE
NOTA FINAL	1						
UTILIDAD CAC	,094	1					
UTILIDAD ONLINE	,025	,308**	1				
MOTIVACIÓN CAC	,066	,705**	,285**	1			
MOTIVACIÓN ONLINE	,037	,223**	,689**	,186*	1		
SATISFACCIÓN CAC	,118	,764**	,173*	,770**	,093	1	
SATISFACCIÓN 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	UTILIDAD CAC	UTILIDAD ONLINE	MOTIVACIÓN CAC	MOTIVACIÓN ONLINE	SATISFACCIÓN CAC	SATISFACCIÓN ONLINE
NOTA FINAL	1						
UTILIDAD CAC	,069	1					
UTILIDAD ONLINE	,039	,220**	1				
MOTIVACIÓN CAC	,111	,602**	,157**	1			
MOTIVACIÓN ONLINE	,083	,169**	,734**	,217**	1		
SATISFACCIÓN CAC	,131*	,570**	,179**	,647**	,197**	1	
SATISFACCIÓN 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	UTILIDAD CAC	UTILIDAD ONLINE	MOTIVACIÓN CAC	MOTIVACIÓN ONLINE	SATISFACCIÓN CAC	SATISFACCIÓN ONLINE
NOTA FINAL	1						
UTILIDAD CAC	,152**	1					
UTILIDAD ONLINE	,054	,183**	1				
MOTIVACIÓN CAC	,191**	,672*	,204**	1			
MOTIVACIÓN ONLINE	,014	,134*	,690**	,235**	1		
SATISFACCIÓN CAC	,175**	,707**	,241**	,645**	,197**	1	
SATISFACCIÓN 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	UTILIDAD CAC	UTILIDAD ONLINE	MOTIVACIÓN CAC	MOTIVACIÓN ONLINE	SATISFACCIÓN CAC	SATISFACCIÓN ONLINE
NOTA FINAL	1						
UTILIDAD CAC	,230**	1					
UTILIDAD ONLINE	,112	,216**	1				
MOTIVACIÓN CAC	,268**	,636**	,162*	1			
MOTIVACIÓN ONLINE	,152*	,218**	,713**	,213**	1		
SATISFACCIÓN CAC	,206**	,581**	,167**	,668**	,180**	1	
SATISFACCIÓN 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 las de las actividades 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 el uno al otro, como ya se ha puesto de manifiesto en otros trabajos (Lim y Morris, 2009; O’Toole y Absalom, 2003; Voos, 2003).

Por lo que respecta a la relación entre las calificaciones finales de los alumnos y las variables de percepción de la experiencia de aprendizaje combinado, aparecen

diferencias entre las titulaciones, por lo que la titulación es un factor que hay que tener en cuenta a la hora de aceptar la hipótesis 2. En el caso de la DT, se rechaza esta hipótesis, puesto que no se pone de manifiesto una relación significativa entre los componentes del aprendizaje combinado y la calificación final del alumno. En el caso de la LADE, los resultados son similares, excepto que aparece una relación significativa entre la satisfacción con las clases impartidas por el profesor y las notas finales. En el caso de la LE, solo es posible aceptar la hipótesis 2 en relación con el 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, por lo que la hipótesis 2 es aceptable. Se aprecia que en las titulaciones en las que, antes de la experiencia de aprendizaje combinado, el número de alumnos presentados y las calificaciones obtenidas eran inferiores, el empleo de diversos métodos de enseñanza tiene una mayor eficacia. 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 que en algunas titulaciones haya 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. Así, se puede decir que existe un motor independiente de la propia enseñanza y de 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 el modelo 1 se comprueba que las variables que recogen la experiencia de los alumnos explican parte de la varianza, pero en muy pequeña medida y, además, en la mayoría de los casos estas variables 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 (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)
MOTIVACIÓN 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)*
MOTIVACIÓN 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)
SATISFACCIÓN 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)
SATISFACCIÓN 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 en la DCE, donde la motivación del aprendizaje cara a cara incide de forma significativa (con 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 influidas 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 se ven afectadas de forma significativa por la edad de los estudiantes. Los resultados obtenidos coinciden con estudios anteriores de acuerdo con los cuales 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 ál., 2001). Por su parte, el sexo de los estudiantes no incide en las notas finales, al igual que se puso de manifiesto 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 satisfactoria, dicha percepción no tiene una incidencia significativa en las notas finales de los estudiantes de DT, LADE y LE, por lo que se debe 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 gracias la experiencia de aprendizaje combinado, específicamente, gracias a 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, puesto que se constata un incremento en el porcentaje de alumnos que se presentan al examen respecto del total de alumnos matriculados en la asignatura. Asimismo, en todas las titulaciones, la incorporación de la experiencia de aprendizaje combinado ha podido incidir en el aumento de la tasa de aprobados, aunque no es el elemento más determinante 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 período de exámenes en el que se fija el examen de la asignatura en cada titulación, etc.

En general, los alumnos de todas las titulaciones coinciden en valorar mucho, por término medio, 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, por término medio, los estudiantes de esta asignatura valoran más los ítems relacionados con las clases impartidas por el profesor que los relacionados con las actividades online. Asimismo, se contrasta para los dos componentes del aprendizaje combinado que existe una relación entre la utilidad que se percibe, la motivación que han generado para 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 que los alumnos realicen parte del trabajo de manera autónoma.

Además, por lo que respecta a las actividades cara a cara, 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 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, en todas las titulaciones se pone de manifiesto que los resultados finales objetivos que los estudiantes obtienen vienen determinados principalmente por sus conocimientos previos y por su nivel de asistencia a clase. Para la LADE y la DCE la edad también se muestra como una variable que incide en las calificaciones finales. Por otra parte, el hecho de que la experiencia de aprendizaje combinado suscite mayor satisfacción o motivación o que se perciba como útil no tiene una incidencia significativa en los resultados finales obtenidos, salvo en el caso de la motivación de las clases impartidas por el profesor en la DCE. A pesar de que se trata de aspectos muy valorados por el conjunto de alumnos, no se aprecia una incidencia en las notas finales. Son otros factores los que resultan determinantes en estas.

Para un futuro, podría estudiarse en qué medida la incorporación del aprendizaje combinado puede estar incidiendo positivamente en otro tipo de resultados como 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 el grado de utilización de las actividades online o la posibilidad de que un tipo de actividad online resulte más adecuado para incidir en los resultados finales. También, si fuera posible, resultaría interesante comparar estos resultados con los obtenidos en otras asignaturas impartidas en la misma titulación, en el mismo curso y durante el mismo cuatrimestre y con similar número de alumnos matriculados por grupo. Estos aspectos constituyen futuras líneas de investigación de gran interés.

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*, 00-159 [University of Southampton, Reino Unido].
- CERI (2005). *E-learning in Tertiary Education: Where do We Stand?* Paris: OECD Publishing.
- 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.
- CRUE (2009). *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2009): UNIVERSITIC 2009*. Madrid: CRUE.
- 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*; 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.
- Giins, 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*, 3-21. Zürich: Pfeiffer Publishing.
- (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: 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 (Reino Unido): 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 139-53.
- 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, 275-285.
- 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 de 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.^a 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