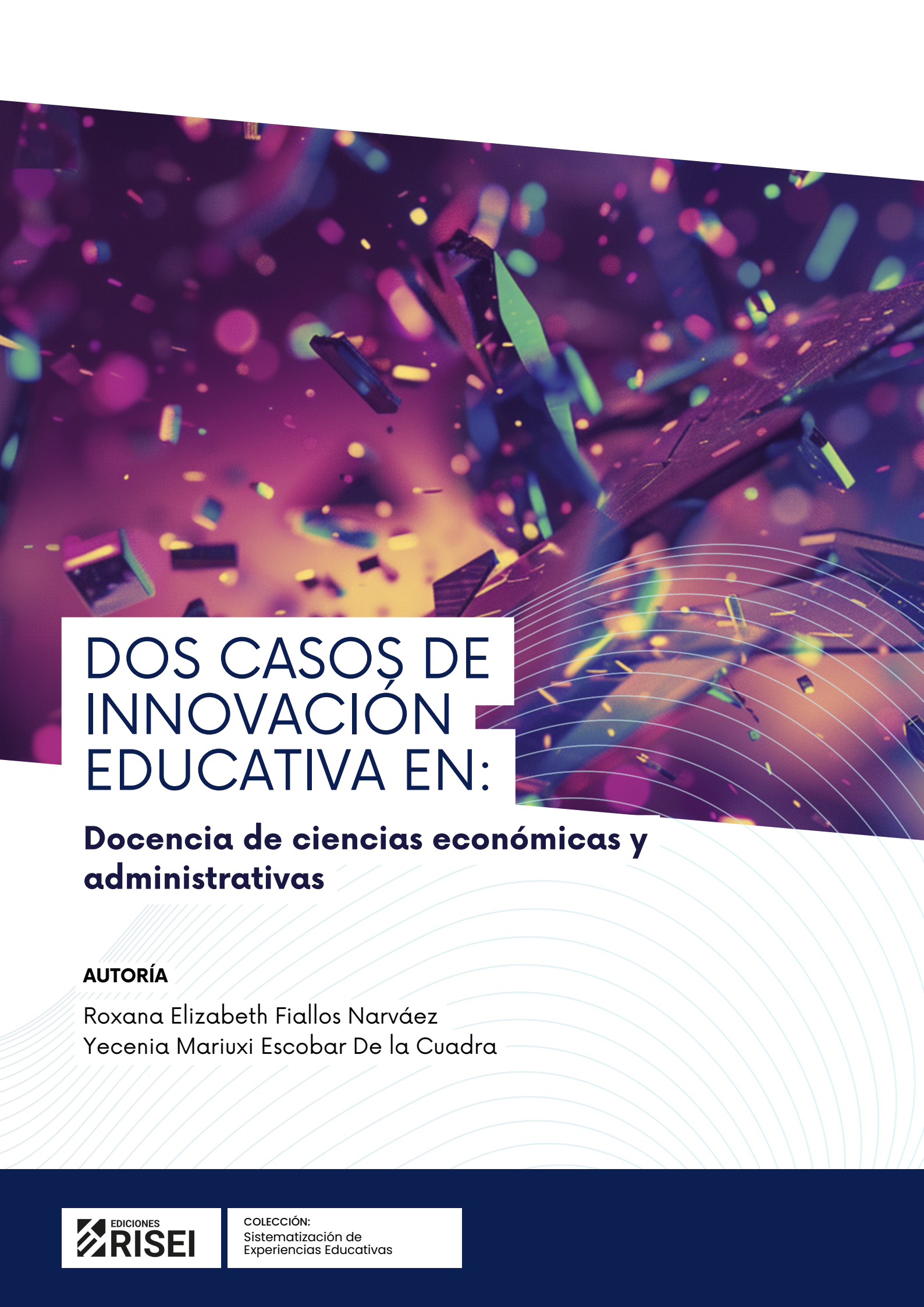




DOS CASOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN:

**Docencia de ciencias económicas y
administrativas**

AUTORÍA

Roxana Elizabeth Fiallos Narváez
Yecenia Mariuxi Escobar De la Cuadra

Dos casos de innovación educativa en docencia de ciencias económicas y administrativas

Autores

Roxana Elizabeth Fiallos Narváez
Yecenia Mariuxi Escobar De la Cuadra

© Ediciones RISEI, 2025.

Todos los derechos reservados.

Este libro se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución CC BY 4.0 Internacional.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición de la editorial.

Editorial: Ediciones RISEI.

Colección Sistematización de Experiencias Educativas.

Título del libro: Dos casos de innovación educativa en docencia de ciencias económicas y administrativas.

Autoría: Roxana Elizabeth Fiallos Narváez / Yecenia Mariuxi Escobar De la Cuadra / / .

Edición: Primera edición.

Año: 2025.

ISBN: 978-9942-596-33-8.

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-33-8>

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz.

Diagramación y diseño: Unidad de Diseño.

Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa.

Machala — Ecuador, diciembre de 2025.

Este libro fue diagramado en L^AT_EX.

Disponible en: <https://editorial.risei.org/>

Contacto: info@risei.org

Prólogo

“La educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo.”
(Paulo Freire)

Hay dos ámbitos de innovación en estas experiencias. Por una parte, la innovación en la práctica docente, en el aula, en el marco de asignaturas universitarias del campo de las Ciencias Económicas y Administrativas; por otra, la innovación que representa la sistematización de la experiencia educativa y su comunicación académica, mediante la escritura, en esta publicación. Estos dos ámbitos se entrelazan y se fortalecen mutuamente: la docencia creativa abre la necesidad de pensarla, narrarla y conceptualizarla; y la escritura reflexiva retroalimenta y reorienta, con mayor claridad, la acción pedagógica.

En este libro convergen dos trabajos que, desde asignaturas distintas, comparten la convicción de que la educación superior debe transformarse desde el interior mismo de las aulas, mediante prácticas didácticas que cuestionen los formatos tradicionales y promuevan aprendizajes significativos y pertinentes. La pertinencia constituye, de hecho, un hilo conductor entre ambas experiencias: pertinencia con el contexto social y profesional en el que se desempeñarán los estudiantes, pertinencia con las demandas contemporáneas del aprendizaje activo y, también, pertinencia ética, entendida como compromiso con la formación de ciudadanos responsables, críticos y capaces de aportar al desarrollo del país.

Estas experiencias buscan, por lo tanto, ir más allá de la clase expositiva y de la simple transmisión de contenidos. Es un desafío particularmente arduo al estar situado, como es el caso en asignaturas de carreras de las Ciencias Económicas y Administrativas, consideradas típicamente áridas y ortodoxas en su didáctica. Con mayor razón la apuesta de estas tentativas docentes adquiere una magnitud señera: se proponen convertir el aula en un espacio vivo, donde los estudiantes no solo escuchan, sino que hacen, reflexionan, se equivocan, reconstruyen, diseñan, interpretan y dialogan. Tanto la profesora Roxana Fiallos como la profesora Yecenia Escobar realizan un esfuerzo consciente por replantear sus didácticas, por explorar nuevas metodologías y por situar al estudiante como protagonista de la experiencia formativa. En ese camino, ambas innovaciones abren un conjunto de preguntas relevantes: ¿cómo enseñar contenidos disciplinares sin perder de vista la complejidad humana del aprendizaje? ¿cómo generar espacios donde la teoría se encuentre con la práctica sin simplificar ni banalizar ninguna de las dos? ¿cómo evaluar de modo justo, formativo y transparente los procesos y no solo los resultados finales?

El capítulo de la profesora Roxana Fiallos, correspondiente a la asignatura de Contabilidad Básica, aborda precisamente una dificultad histórica de la enseñanza contable: el predominio de aprendizajes mecánicos, centrados en procedimientos y ejercicios repetitivos, que suelen conducir a la memorización y no al verdadero pensamiento contable. Su propuesta no consiste solamente en modernizar la asignatura, sino en dotarla de sentido

práctico, ético y reflexivo. Para ello, desarrolla un conjunto de estrategias como la simulación digital, el estudio de casos contextualizados en situaciones económicas reales, la elaboración de bitácoras reflexivas y la implementación de procesos de evaluación auténtica.

Este capítulo destaca, además, por la profundidad con que examina la relación entre tecnología y aprendizaje. La simulación contable no aparece como una herramienta aislada, sino como parte de un entramado pedagógico más amplio que articula comprensión conceptual, análisis crítico y desarrollo de habilidades profesionales. Al leer este trabajo, se aprecia cómo la innovación no está en la herramienta en sí, sino en la manera de integrarla en un proceso didáctico coherente, donde cada actividad aporta a un aprendizaje comprensible, verificable y aplicable. Uno de los aportes más importantes de esta experiencia consiste en mostrar que la contabilidad, lejos de ser una disciplina rígida, puede enseñarse desde la creatividad, la resolución de problemas y la ética profesional, elementos indispensables para un mundo laboral que requiere profesionales flexibles, analíticos y con juicio crítico.

Por su parte, el capítulo de la profesora Yecenia Escobar, centrado en la asignatura de Comportamiento Organizacional, aborda otro desafío igualmente complejo: cómo enseñar habilidades blandas, liderazgo, trabajo colaborativo y comunicación efectiva a estudiantes que, en muchos casos, han sido formados en modelos educativos centrados en la recepción pasiva y la individualidad. En este contexto, la profesora Escobar propone un conjunto de actividades experienciales como dramatizaciones, ejercicios de role playing, talleres de reflexión guiada y actividades basadas en la interacción grupal, que sitúan al estudiante en el rol de observador, actor, analista y co-constructor del aprendizaje.

Un aspecto especialmente valioso de este capítulo es su énfasis en el carácter vivencial de las habilidades socioemocionales. El liderazgo, la escucha activa o la cooperación no pueden enseñarse únicamente desde definiciones teóricas; requieren vivirse, experimentarse, tensionarse en situaciones simuladas o reales. La profesora Escobar logra articular estas vivencias con un proceso reflexivo riguroso que permite tomar distancia, analizar lo ocurrido, reconocer patrones y proyectar aprendizajes hacia futuros contextos profesionales. En esta integración reside una de las mayores fortalezas de la propuesta: la capacidad de hacer dialogar la dimensión emocional del aprendizaje con el rigor analítico de la formación universitaria.

Tanto el trabajo de Fiallos como el de Escobar coinciden en entender el aprendizaje como una experiencia compleja, donde intervienen la razón, la emoción, la ética y la acción. Ambas experiencias se enmarcan, además, en el Modelo Educativo Transdisciplinar sin Fronteras (METSF), lo que otorga coherencia institucional a las innovaciones y permite proyectarlas como parte de un esfuerzo más amplio de transformación educativa. Así, este libro no solo recoge dos experiencias aisladas, sino que contribuye a consolidar una cultura pedagógica que valora la innovación, la reflexión crítica y la investigación sobre la propia práctica docente.

En este sentido, las sistematizaciones incluidas aquí no son solo relatos de buenas prácticas, sino ejercicios académicos de alto valor epistémico. Cada capítulo analiza sus

fundamentos, explica sus decisiones metodológicas, presenta evidencias de aprendizaje y ofrece reflexiones que permiten comprender la complejidad de la innovación pedagógica. Estas escrituras dan cuenta del tránsito desde la práctica al concepto y desde la vivencia al texto, un camino que representa una verdadera producción de conocimiento sobre la docencia universitaria.

Los resultados obtenidos en ambas experiencias permiten observar logros significativos en la participación estudiantil, en la motivación, en el desarrollo de competencias, en la capacidad de autoevaluación y en la articulación entre teoría y práctica. Del mismo modo, ambas docentes reconocen los desafíos que persisten: la necesidad de mayor tiempo para la reflexión, la importancia de fortalecer la cultura institucional de innovación y la demanda de seguir investigando para consolidar procesos de mejora continua. Sin embargo, esos desafíos no disminuyen el valor de las experiencias; al contrario, las proyectan hacia el futuro y las convierten en referentes para otros docentes que buscan transformar sus aulas.

Finalmente, este libro no habría sido posible sin el apoyo de la Red Internacional de Educación e Innovación (RISEI) y su taller “*Del aula al texto*”, un espacio formativo que ha permitido a docentes de Ecuador narrar, analizar y proyectar sus innovaciones pedagógicas. Esta iniciativa constituye un aporte fundamental para pensar la docencia universitaria en el país y para impulsar prácticas de innovación sostenidas en reflexión, comunidad y rigor académico. En sintonía con la frase de Freire que abre este prefacio, el taller y este libro reivindican la necesidad de *rehacer constantemente la educación en la praxis*, continuar enseñando y, sobre todo, continuar aprendiendo a enseñar.

Índice general

Prólogo	i
1. Contabilidad básica: enseñando y aprendiendo más allá de los números	1
1.1. El contexto de la experiencia de innovación educativa	4
1.1.1. El problema que se enfrenta	5
1.1.2. El propósito de la sistematización de la experiencia	7
1.1.3. ¿Por qué resulta valiosa la experiencia?	8
1.1.4. Delimitación del objeto de estudio	9
1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia educativa en Contabilidad Básica	10
1.2.1. Identificación de conceptos estructurantes	11
1.2.2. Construcción de indicadores	12
1.2.3. Las fuentes y los métodos de verificación	14
1.2.4. Justificación teórica del entramado conceptual y operativo	15
1.3. Vínculo de la experiencia con el currículo y el perfil de egreso	17
1.3.1. Competencias seleccionadas del perfil de la carrera	18
1.3.2. Trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias en la experiencia educativa	20
1.4. Coherencia y pertinencia curricular	23
1.5. Arquitectura del ecosistema estratégico: interdependencia y coherencia en la práctica docente	27
1.5.1. Estrategias núcleo: el corazón operativo de la experiencia	28
1.5.2. Estrategias de soporte: sostener la coherencia y la continuidad del aprendizaje	31
1.5.3. Trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias: una cadena formativa coherente	34
1.5.4. Arquitectura del ecosistema estratégico: interdependencia y coherencia en la práctica docente	37
1.5.5. Conexión entre estrategias y competencias: el aprendizaje como integración sistémica	40
1.6. Instrumentos de evaluación aplicados en la experiencia pedagógica de Contabilidad Básica	43
1.6.1. Pertinencia, aplicación y evidencias generadas	43
1.6.2. Instrumentos de evaluación aplicados	43
1.6.3. Justificación de la pertinencia	45
1.6.4. Validez, credibilidad y proyección	45
1.6.5. Construcción, de indicadores, aplicación y evidencias de credibilidad	45
1.6.6. Indicadores de evaluación aplicados	46

1.6.7.	Análisis de evidencias en la experiencia pedagógica de Contabilidad Básica: recogida, procesamiento, hallazgos y proyección hacia la reflexión crítica	48
1.6.8.	Validez, sesgos y factibilidad en la experiencia pedagógica de contabilidad básica: análisis crítico de un proceso evaluativo riguroso y contextualizado	54
1.7.	Reflexión crítica sobre la experiencia pedagógica de contabilidad básica: validez, equidad, factibilidad y aprendizajes docentes para la mejora continua	57
1.7.1.	Aseguramiento de la validez del proceso evaluativo	57
1.7.2.	Sesgos identificados y estrategias de mitigación	58
1.7.3.	Factibilidad: dificultades y soluciones	58
1.7.4.	Síntesis reflexiva: aprendizajes docentes	59
1.8.	De la evaluación a la reflexión crítica en la experiencia pedagógica de Contabilidad Básica	60
1.8.1.	Reflexión crítica final sobre la experiencia pedagógica de contabilidad básica: aportes, tensiones, aprendizajes y proyecciones para la transformación educativa	61
2.	Comportamiento organizacional: una experiencia significativa y transformadora en el aula	70
2.1.	El escenario, los actores principales, las técnicas	72
2.2.	La trama conceptual y operativa de la experiencia.	77
2.3.	Alineamiento de la experiencia con el currículo y el perfil del egresado . .	84
2.3.1.	Liderazgo y gestión de equipos	85
2.3.2.	Comunicación efectiva y trabajo colaborativo	86
2.3.3.	Pensamiento crítico y toma de decisiones éticas	88
2.3.4.	Aprendizaje autónomo y desarrollo profesional continuo	89
2.4.	El ecosistema estratégico de la experiencia	90
2.4.1.	Estrategias núcleo en acción	90
2.4.2.	Estrategias de soporte aplicadas	93
2.4.3.	Estrategias de contingencia desplegadas	94
2.4.4.	Arquitectura del ecosistema estratégico	96
2.4.5.	Reflexión final	97
2.4.6.	Reflexión y análisis en torno a la evaluación en la experiencia . .	98
2.5.	A modo de epílogo: el aula como laboratorio de liderazgo y humanidad .	101
2.5.1.	El modelo educativo transdisciplinar sin fronteras (METSF): un nuevo horizonte formativo	102
2.5.2.	Liderazgo como aprendizaje: perspectivas internacionales y latinoamericanas	103
2.5.3.	Proyección y compromiso institucional: hacia una universidad que lidera desde el aprendizaje	104

Contabilidad básica: enseñando y aprendiendo más allá de los números

Roxana Elizabeth Fiallos Narvárez ¹

La sistematización presenta una experiencia innovadora en la enseñanza de Contabilidad Básica en una universidad pública ecuatoriana, orientada a transformar un aprendizaje mecánico en un proceso activo y reflexivo. Se aplicaron simulaciones contables digitales, análisis de casos, escritura reflexiva, autoevaluación y coevaluación, integrando teoría, práctica y ética mediante alineación constructiva. Los resultados evidencian mayor comprensión conceptual, pensamiento crítico, autonomía y trabajo colaborativo, además de un fortalecimiento del perfil de egreso reflejado en desempeños observables y evidencias verificables de aprendizaje.

¹Universidad Estatal de Milagro, rfiallosn@unemi.edu.ec.

Índice

1.1. El contexto de la experiencia de innovación educativa	4
1.1.1. El problema que se enfrenta	5
1.1.2. El propósito de la sistematización de la experiencia	7
1.1.3. ¿Por qué resulta valiosa la experiencia?	8
1.1.4. Delimitación del objeto de estudio	9
1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia educativa en Contabilidad Básica	10
1.2.1. Identificación de conceptos estructurantes	11
1.2.2. Construcción de indicadores	12
1.2.3. Las fuentes y los métodos de verificación	14
1.2.4. Justificación teórica del entramado conceptual y operativo	15
1.3. Vínculo de la experiencia con el currículo y el perfil de egreso	17
1.3.1. Competencias seleccionadas del perfil de la carrera	18
1.3.2. Trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias en la experiencia educativa	20
1.4. Coherencia y pertinencia curricular	23
1.5. Arquitectura del ecosistema estratégico: interdependencia y coherencia en la práctica docente	27
1.5.1. Estrategias núcleo: el corazón operativo de la experiencia	28
1.5.2. Estrategias de soporte: sostener la coherencia y la continuidad del aprendizaje	31
1.5.3. Trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias: una cadena formativa coherente	34
1.5.4. Arquitectura del ecosistema estratégico: interdependencia y coherencia en la práctica docente	37
1.5.5. Conexión entre estrategias y competencias: el aprendizaje como integración sistémica	40

1.6. Instrumentos de evaluación aplicados en la experiencia pedagógica de Contabilidad Básica	43
1.6.1. Pertinencia, aplicación y evidencias generadas	43
1.6.2. Instrumentos de evaluación aplicados	43
1.6.3. Justificación de la pertinencia	45
1.6.4. Validez, credibilidad y proyección	45
1.6.5. Construcción, de indicadores, aplicación y evidencias de credibilidad	45
1.6.6. Indicadores de evaluación aplicados	46
1.6.7. Análisis de evidencias en la experiencia pedagógica de Contabilidad Básica: recogida, procesamiento, hallazgos y proyección hacia la reflexión crítica	48
1.6.8. Validez, sesgos y factibilidad en la experiencia pedagógica de contabilidad básica: análisis crítico de un proceso evaluativo riguroso y contextualizado	54
1.7. Reflexión crítica sobre la experiencia pedagógica de contabilidad básica: validez, equidad, factibilidad y aprendizajes docentes para la mejora continua	57
1.7.1. Aseguramiento de la validez del proceso evaluativo	57
1.7.2. Sesgos identificados y estrategias de mitigación	58
1.7.3. Factibilidad: dificultades y soluciones	58
1.7.4. Síntesis reflexiva: aprendizajes docentes	59
1.8. De la evaluación a la reflexión crítica en la experiencia pedagógica de Contabilidad Básica	60
1.8.1. Reflexión crítica final sobre la experiencia pedagógica de contabilidad básica: aportes, tensiones, aprendizajes y proyecciones para la transformación educativa	61

1.1. El contexto de la experiencia de innovación educativa

La asignatura de Contabilidad Básica constituye un componente esencial en la formación universitaria de las carreras vinculadas con la administración, la economía y la gestión empresarial. Su importancia radica en que brinda los fundamentos conceptuales y técnicos que permiten comprender la dinámica financiera de las organizaciones, y el impacto que las decisiones económicas generan en su sostenibilidad.

A lo largo de los primeros semestres, muchos estudiantes se enfrentan a la complejidad del lenguaje contable y a la precisión que exige el registro de las operaciones financieras. La necesidad de interpretar cifras, clasificar transacciones y aplicar principios técnicos suele producir inseguridad o desinterés, en quienes no logran identificar la utilidad práctica de estos conocimientos. Frente a esta situación, un grupo docente decidió transformar su manera de enseñar, reemplazando la exposición tradicional por actividades participativas que conectaran la teoría con la práctica. Para ello, introdujo el uso de simuladores contables digitales que permitieron recrear operaciones reales y comprender, de forma visual y dinámica, cómo se construye la información financiera de una empresa.

Durante una clase inicial, una estudiante expresó que no entendía por qué debía memorizar cuentas y asientos sin ver su aplicación real. El docente, al notar la inquietud, propuso un ejercicio con un simulador que reproducía las actividades financieras de una pequeña panadería. Cada venta, compra o gasto se reflejaba de inmediato en los estados financieros, lo que permitió observar el efecto de cada decisión. Cuando la estudiante analizó cómo una operación aparentemente simple modificaba los resultados finales, manifestó que, por primera vez, comprendía el propósito de la contabilidad. A partir de ese momento, el grupo mostró mayor interés y empezó a formular preguntas más profundas, relacionando los registros con la realidad económica que los generaba. Este episodio marcó un punto de inflexión en el proceso formativo, al evidenciar que la comprensión se fortalece cuando el aprendizaje se vincula con experiencias significativas.

La experiencia se desarrolló en una universidad pública ecuatoriana, dentro de la cátedra de Contabilidad Básica correspondiente al primer ciclo de la carrera de Gestión Empresarial. El curso estaba integrado por cuarenta estudiantes con diferentes niveles de conocimiento previo. Las clases se impartieron de manera combinada, utilizando sesiones presenciales en el laboratorio de informática y actividades virtuales en la plataforma institucional. La institución facilitó el acceso a programas de simulación contable, recursos

digitales y material de apoyo elaborado por el propio equipo docente. Uno de los principales desafíos consistió en equilibrar el uso de la tecnología con la comprensión conceptual, evitando que los estudiantes dependieran del software para resolver los ejercicios. Además, el tiempo de práctica resultó limitado debido a la carga académica general, lo que exigió una organización cuidadosa de las actividades y una evaluación formativa constante.

Al concluir las primeras etapas del proyecto, los docentes observaron un cambio notable en la actitud del grupo. Los estudiantes comenzaron a comprender la contabilidad como un sistema lógico de información que revela la situación real de una organización, y no como un conjunto de procedimientos mecánicos. El uso de recursos digitales permitió visualizar los efectos de las operaciones financieras, y fomentar el análisis crítico de los resultados. Esta apertura dio origen a una experiencia de aprendizaje más activa, significativa y coherente con los desafíos actuales de la educación universitaria. De este modo, se sentaron las bases para la sistematización que se presenta en este capítulo, cuyo propósito consiste en reflexionar sobre el valor pedagógico de integrar la tecnología, la práctica reflexiva y la participación estudiantil en la enseñanza de la Contabilidad Básica.

1.1.1. El problema que se enfrenta

En la enseñanza convencional de la Contabilidad Básica, el proceso de aprendizaje ha estado históricamente vinculado a la repetición de fórmulas, la ejecución mecánica de asientos y la memorización de estructuras predefinidas. Esta forma de abordar la disciplina ha permitido cumplir con los programas curriculares, pero no ha garantizado que los estudiantes comprendan el sentido de la información contable, ni su utilidad en la toma de decisiones empresariales.

El problema central radica en la distancia existente entre la teoría contable y su aplicación práctica. La mayoría de los cursos se enfoca en los aspectos técnicos sin ofrecer espacios suficientes para la interpretación y el análisis. Los estudiantes aprenden a registrar operaciones, pero no siempre logran comprender las razones que justifican cada movimiento financiero, ni su repercusión en los resultados de una organización. Esta brecha conceptual provoca una sensación de desconexión con la realidad empresarial, lo que reduce la motivación y dificulta la permanencia activa en el proceso de aprendizaje. Los docentes, a su vez, enfrentan el desafío de despertar el interés de un grupo que percibe la asignatura como fría, numérica y alejada de la vida cotidiana. Esta percepción se refuerza

por la rigidez de los métodos de evaluación, centrados en la calificación de procedimientos exactos más que en el razonamiento o la interpretación de resultados.

En una clase evaluativa, el profesor propuso a los estudiantes analizar los estados financieros de una empresa simulada que, a pesar de registrar altos ingresos, presentaba un balance final con pérdidas. La mayoría de los participantes completó los registros contables sin errores, pero al discutir las conclusiones no pudieron explicar las causas del resultado negativo. Uno de ellos comentó: “seguí todos los pasos del libro y no entiendo por qué la empresa no gana”. Aquella frase reveló que el aprendizaje se había limitado a la ejecución, sin alcanzar la comprensión del fenómeno económico detrás de los números. El docente aprovechó el momento para iniciar una reflexión colectiva, preguntando qué significado tenía cada cifra y qué historia económica se escondía detrás de los balances. El diálogo generó un cambio en la percepción del grupo, que comenzó a reconocer que la contabilidad es una herramienta de interpretación, no solo de registro.

La dificultad observada no correspondía a un caso aislado. Situaciones similares se repetían en diferentes cohortes y en diversas asignaturas del área contable. Los programas académicos seguían privilegiando la transmisión de contenidos teóricos sobre la aplicación práctica, y el tiempo destinado a la discusión o el análisis de casos reales resultaba insuficiente. La cantidad de estudiantes por aula limitaba la atención personalizada, y reducía la posibilidad de retroalimentar los errores de comprensión. A ello se sumaban limitaciones en el acceso a tecnologías especializadas que facilitarían la simulación de escenarios financieros, lo que restringía las oportunidades de aprendizaje activo. Sin embargo, el equipo docente identificó en esas dificultades una oportunidad de mejora. El desafío consistía en modificar la estructura de la enseñanza para convertir el aula en un espacio de exploración, experimentación y reflexión. Se requería un cambio de enfoque que situara al estudiante en el centro del proceso formativo, y lo convirtiera en protagonista de su propio aprendizaje.

La situación descrita permitió reconocer que enseñar contabilidad implica mucho más que transmitir técnicas o métodos de registro. Se trata de formar pensamiento lógico, capacidad analítica y comprensión integral de los fenómenos económicos. La ausencia de estos elementos en la enseñanza tradicional genera egresados que dominan la mecánica contable, pero carecen de criterio para interpretar la información y tomar decisiones fundamentadas. Este hallazgo impulsó al equipo docente a replantear su práctica pedagógica e incorporar estrategias activas que vincularan la teoría con la experiencia, utilizando herramientas digitales y ejercicios basados en situaciones reales. De esta reflexión surgió

el propósito de sistematizar la experiencia, con el fin de comprender cómo la innovación metodológica puede transformar el aprendizaje y contribuir a una formación contable más humana, crítica y significativa. Así, la problematización no se limita a señalar una dificultad, sino que se convierte en el punto de partida de un proceso de cambio que busca renovar el sentido de enseñar y aprender contabilidad.

1.1.2. El propósito de la sistematización de la experiencia

El propósito fundamental de esta sistematización consiste en analizar, comprender y valorar la experiencia de innovación pedagógica desarrollada en la asignatura de Contabilidad Básica, con el fin de identificar los aprendizajes obtenidos y generar aportes que fortalezcan la práctica docente universitaria.

El interés por sistematizar esta experiencia surge de la necesidad de reflexionar sobre el proceso vivido por el equipo docente y los estudiantes, durante la implementación de una metodología basada en el aprendizaje activo y el uso de simuladores contables digitales. Este enfoque permitió modificar la dinámica tradicional del aula, donde predominaba la exposición magistral, para dar paso a una enseñanza participativa y orientada a la comprensión. La sistematización se plantea, por tanto, como un ejercicio de investigación educativa que busca rescatar los saberes contruidos colectivamente, identificar los factores que favorecieron el éxito de la innovación y reconocer los aspectos que deben mejorarse en futuras aplicaciones.

La pertinencia de este proceso se relaciona directamente con los desafíos actuales de la educación superior en Ecuador, donde las instituciones promueven la adopción de metodologías activas y el uso pedagógico de las tecnologías digitales para mejorar la calidad del aprendizaje (Ministerio de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, SENESCYT, 2023). En el campo de la contabilidad, esta necesidad cobra especial relevancia, ya que la formación técnica debe acompañarse del desarrollo de competencias analíticas y éticas, que permitan a los futuros profesionales interpretar los datos financieros de manera crítica y responsable. Según estudios recientes, las experiencias de aprendizaje significativo en carreras económicas aumentan la retención del conocimiento y fomentan la autonomía estudiantil (González & Rueda, 2022; Herrera, 2021). En consecuencia, la sistematización de esta experiencia no solo aporta a la mejora institucional, sino que también ofrece orientaciones útiles para la comunidad académica que busca fortalecer la enseñanza contable desde una perspectiva práctica y reflexiva.

El presente capítulo invita al lector a recorrer el proceso de transformación vivido por los docentes y estudiantes, desde la identificación de las dificultades iniciales hasta la consolidación de una propuesta pedagógica innovadora. Cada apartado expone los pasos seguidos, las decisiones adoptadas y los resultados observados, con la intención de compartir aprendizajes que puedan inspirar otras iniciativas similares. El texto no pretende ofrecer un modelo cerrado, sino un referente flexible que demuestra cómo la reflexión sistemática sobre la práctica puede convertirse en un motor de cambio educativo. Se espera que esta lectura motive a otros educadores a cuestionar sus métodos, adaptar estrategias y experimentar con nuevas formas de enseñar contabilidad, desde una visión más humana y significativa.

De esta manera, el propósito de la sistematización se orienta a comprender los alcances de la innovación implementada, pero también a destacar su valor pedagógico y social. Analizar los logros, las dificultades y las lecciones aprendidas permite establecer criterios que orienten la evaluación del proceso, y la identificación de sus aportes reales al aprendizaje. En el siguiente apartado se presentarán los criterios de valor que guiaron la interpretación de la experiencia, los cuales permitieron reconocer su pertinencia, su coherencia metodológica y su contribución al desarrollo de competencias contables en la formación universitaria.

1.1.3. ¿Por qué resulta valiosa la experiencia?

La experiencia desarrollada en la enseñanza de Contabilidad Básica demuestra un valor significativo, al transformar prácticas tradicionales en estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje activo, y la comprensión integral de los procesos contables.

Esta iniciativa se distingue por integrar herramientas digitales de simulación contable con actividades reflexivas que vinculan la teoría con la práctica real de pequeñas empresas. La innovación no se limitó al uso de tecnología, sino que implicó un cambio profundo en la manera de enseñar y de aprender, donde los estudiantes asumieron un rol protagónico y el docente actuó como facilitador y guía del aprendizaje. Al combinar análisis de casos, simulaciones interactivas y evaluación formativa, la estrategia rompió con los métodos memorísticos, generando una experiencia de aprendizaje participativa y motivadora que fomentó la autonomía y la comprensión crítica.

Los beneficios observados se evidenciaron en el desarrollo de competencias técnicas y cognitivas, incluyendo la capacidad de interpretar estados financieros, aplicar normas

contables y tomar decisiones fundamentadas. Esta mejora coincide con investigaciones que señalan que la incorporación de metodologías activas y recursos tecnológicos en la enseñanza contable incrementa la retención del conocimiento y mejora la capacidad analítica de los estudiantes (González & Rueda, 2022; Herrera, 2021). Asimismo, se fortaleció la motivación y el compromiso con la asignatura, factores esenciales para la consolidación de aprendizajes significativos y duraderos.

La experiencia cuenta con un alto potencial de transferencia a otros cursos y disciplinas afines. Las estrategias aplicadas pueden adaptarse a distintos niveles de formación y a diferentes contextos educativos, siempre que se conserven los principios de participación activa, retroalimentación continua y vínculo con situaciones reales. Este enfoque ofrece un modelo flexible que permite a otros docentes replicar la experiencia, ajustando los recursos y las actividades según las necesidades de cada grupo, con el objetivo de fomentar competencias críticas y aplicables en la práctica profesional.

El reconocimiento del valor de esta experiencia, proporciona una base sólida para delimitar con claridad el objeto de estudio de la sistematización. Identificar los criterios de innovación, impacto y transferibilidad facilita la comprensión de los elementos centrales que merecen atención y análisis. En el siguiente apartado se presentará la delimitación del objeto de estudio, donde se definirá con precisión el alcance de la experiencia, los actores involucrados y los aspectos específicos que se abordarán, asegurando que la sistematización sea rigurosa y coherente con los objetivos planteados.

1.1.4. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta sistematización se centra en la experiencia de enseñanza innovadora de Contabilidad Básica, implementada mediante estrategias activas y el uso de simuladores contables digitales.

El foco principal reside en analizar cómo la combinación de metodologías participativas y herramientas tecnológicas favoreció la comprensión de los conceptos contables, la interpretación de estados financieros y el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes. Se busca identificar los elementos metodológicos, pedagógicos y tecnológicos que resultaron más efectivos, así como los desafíos enfrentados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque permite concentrarse en los aspectos que generan un aprendizaje significativo, y evidencian la pertinencia de la innovación aplicada.

La sistematización se limita a un curso de Contabilidad Básica de primer ciclo universitario, con un grupo específico de estudiantes y docentes que participaron en la experiencia durante un semestre académico. No se abordan otras asignaturas contables, ni experiencias externas a la institución. El alcance incluye el análisis de la planificación, ejecución y evaluación de la estrategia, así como la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje obtenido. Esta delimitación asegura un estudio profundo y manejable, centrado en los elementos más relevantes para comprender los efectos de la innovación en el aprendizaje contable.

La decisión de concentrarse en este curso y grupo se fundamenta en la metodología de sistematización de experiencias educativas, la cual recomienda acotar el objeto de estudio para permitir un análisis detallado y reflexivo (Fals-Borda, 2001; Hernández Sampieri et al., 2022). Al focalizar el estudio, es posible identificar de manera clara las prácticas exitosas, los obstáculos superados y las estrategias que podrían replicarse o ajustarse en otros contextos. Esta elección permite un equilibrio entre profundidad y relevancia, garantizando que los hallazgos tengan valor para la comunidad académica y puedan orientar futuras intervenciones pedagógicas.

Con la delimitación definida, la sistematización establece los parámetros que guiarán el análisis, permitiendo centrarse en los aspectos esenciales de la experiencia innovadora. Esta claridad facilita la organización del capítulo y prepara al lector para explorar con detalle los procesos, resultados y aprendizajes obtenidos. A partir de este punto, el desarrollo del capítulo profundiza en la descripción, análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica implementada, evidenciando su valor y relevancia para la enseñanza de Contabilidad Básica en la formación universitaria.

1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia educativa en Contabilidad Básica

La sistematización presentada en el Apartado 1, permitió identificar los principales logros y desafíos de la experiencia innovadora en la enseñanza de Contabilidad Básica, destacando cómo las estrategias activas y los simuladores contables digitales favorecieron la comprensión práctica de los conceptos y el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes. Este análisis consolidó un panorama integral de la experiencia, poniendo en

evidencia tanto los elementos pedagógicos exitosos como las oportunidades de mejora para fortalecer el aprendizaje significativo.

Con base en esta reflexión, iniciamos un cambio de registro hacia lo conceptual y operativo. Este apartado ofrecerá la fundamentación teórica y metodológica que sustenta las prácticas implementadas, describiendo los principios contables aplicados, las estrategias pedagógicas empleadas y los procedimientos que aseguraron la eficacia del aprendizaje. Esta sección anticipa el análisis detallado de los procesos, decisiones y resultados, proporcionando al lector un marco sólido para comprender la lógica y pertinencia de la innovación educativa en la formación contable.

1.2.1. Identificación de conceptos estructurantes

La experiencia innovadora en la enseñanza de Contabilidad Básica se sustenta en una serie de conceptos clave que orientan tanto la práctica docente como el aprendizaje de los estudiantes. Entre estos destacan: aprendizaje significativo, participación activa, simulación contable, retroalimentación formativa, autonomía estudiantil, transferibilidad de competencias y pensamiento crítico. Estos conceptos reflejan los elementos esenciales que permitieron transformar la dinámica del aula, facilitando la comprensión integral de los procesos contables y la construcción de competencias aplicables en contextos reales.

La elección de estos conceptos responde a su relevancia dentro de la experiencia y a su capacidad para organizar la observación, el análisis y la reflexión sobre las estrategias implementadas. Cada término representa un eje que articula los procesos pedagógicos, desde la planificación de las actividades hasta la evaluación de los resultados, garantizando que la sistematización capture los aspectos más significativos de la innovación. Además, estos conceptos permiten establecer conexiones entre la teoría contable, la práctica operativa y las competencias transversales que se pretendían desarrollar, ofreciendo un marco coherente para comprender los efectos de la metodología aplicada.

Entre los conceptos seleccionados, aprendizaje significativo se define como la construcción de conocimiento nuevo a partir de experiencias previas, de manera que el estudiante pueda relacionar la teoría con situaciones reales y resolver problemas concretos (Ausubel, 2000; Carlino, 2005). Este concepto fundamenta la implementación de simulaciones contables, ya que permite a los participantes visualizar el impacto de cada operación sobre los estados financieros y comprender su relevancia en la gestión empresarial. Por su parte, participación activa se entiende como la implicación deliberada del estu-

te en las actividades de aprendizaje, fomentando la reflexión, la toma de decisiones y la colaboración con sus pares (Hyland, 2009; Jara, 2018). Esta participación no solo fortalece la comprensión conceptual, sino que también contribuye al desarrollo de competencias sociales y al compromiso con el proceso formativo. Finalmente, retroalimentación formativa se refiere al proceso mediante el cual el docente proporciona información oportuna y constructiva sobre los avances y errores de los estudiantes, orientando su aprendizaje y favoreciendo la autoevaluación crítica (Schön, 1992).

Estos conceptos estructurantes no operan de manera aislada; por el contrario, se interrelacionan para conformar la base conceptual de la experiencia. El aprendizaje significativo se potencia a través de la participación activa, mientras que la retroalimentación formativa refuerza la comprensión y la autonomía del estudiante. La simulación contable, al proporcionar escenarios reales, permite aplicar estos conceptos de forma concreta, facilitando la transferencia de competencias a otras situaciones académicas o profesionales. En conjunto, estos elementos organizan la experiencia y establecen la transición hacia el análisis de las dimensiones pedagógicas, metodológicas y operativas, que se abordarán en el siguiente apartado, mostrando cómo cada concepto guía la reflexión sobre la enseñanza innovadora en Contabilidad Básica.

1.2.2. Construcción de indicadores

La sistematización de la experiencia en la enseñanza de Contabilidad Básica se organiza en varias dimensiones, cada una acompañada de indicadores claros que permiten evaluar el desarrollo de competencias y la efectividad de la innovación pedagógica. Estas dimensiones reflejan los ejes principales de la experiencia: conceptual, operativa, metodológica y participativa.

Los indicadores de dimensión conceptual buscan medir la comprensión de los principios contables y la capacidad de relacionar la teoría con la práctica. Su relevancia radica en asegurar que los estudiantes internalicen los conceptos esenciales que sustentan las decisiones financieras. Entre los indicadores destacan: dominio de los conceptos de activo, pasivo y patrimonio; interpretación correcta de estados financieros; y aplicación de normas contables básicas. Ejemplos concretos incluyen la elaboración de balances precisos, la resolución de ejercicios de cierre contable y la explicación de los efectos de cada asiento contable en el resultado final de la empresa simulada.

La dimensión operativa se centra en evaluar la aplicación práctica de los conocimientos contables mediante actividades simuladas y casos reales. Su sentido es garantizar que los estudiantes puedan ejecutar procedimientos correctamente y tomar decisiones fundamentadas. Los indicadores incluyen: precisión en los registros contables, capacidad de identificar errores en los asientos y coherencia en el análisis de resultados. Ejemplos de materialización son la simulación de transacciones de una empresa ficticia, la preparación de informes financieros y la corrección de inconsistencias detectadas durante el análisis de balances.

La dimensión metodológica se enfoca en la calidad y pertinencia de las estrategias de enseñanza implementadas. Los indicadores permiten valorar la eficacia de los métodos y recursos pedagógicos empleados. Entre ellos se encuentran: utilización de herramientas digitales de simulación, integración de actividades colaborativas y consistencia en la retroalimentación proporcionada. Ejemplos incluyen el empleo de software contable para practicar registros, discusiones guiadas en grupo sobre casos financieros y sesiones de retroalimentación donde los estudiantes ajustan sus procedimientos según las recomendaciones del docente.

Por último, la dimensión participativa evalúa el grado de involucramiento activo de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje. Su relevancia se refleja en la motivación, la autonomía y la capacidad de trabajar en equipo. Indicadores de esta dimensión son: asistencia y participación en actividades, contribuciones a discusiones colectivas y colaboración efectiva en la resolución de casos. Ejemplos concretos comprenden la presentación de soluciones en equipo durante simulaciones, la participación en foros de análisis y la autoevaluación de desempeño en actividades prácticas.

En definitiva, la construcción de indicadores permite organizar de manera sistemática los elementos clave de la experiencia, evidenciando los avances alcanzados y los aspectos que requieren mejora. Estos instrumentos facilitan la evaluación objetiva de los aprendizajes y proporcionan un marco para reflexionar sobre la eficacia de las estrategias implementadas. Asimismo, los indicadores constituyen una herramienta esencial para orientar futuras prácticas pedagógicas, garantizar la transferencia de competencias y consolidar la innovación educativa en la enseñanza de Contabilidad Básica.

1.2.3. Las fuentes y los métodos de verificación

La sistematización de experiencias educativas requiere identificar de manera rigurosa las fuentes de información y los métodos de verificación, que permitan garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos. Las fuentes de verificación son los soportes o evidencias que respaldan la información recolectada, mientras que los métodos de verificación corresponden a los procedimientos utilizados para comprobar su autenticidad, consistencia y relevancia. Este enfoque asegura que la interpretación de la experiencia no se base únicamente en percepciones subjetivas, sino en datos sólidos y triangulados, fortaleciendo la calidad del análisis y la validez de las conclusiones (Flick, 2014; Jara, 2018; Yin, 2014).

Entre las fuentes principales de esta sistematización se encuentran: registros académicos y planificaciones de clase, observaciones directas y notas de campo, y entrevistas y cuestionarios a estudiantes y docentes. Cada una de estas fuentes aporta información específica que, al ser contrastada mediante métodos de verificación apropiados, permite reconstruir con precisión los procesos, decisiones y resultados de la experiencia innovadora.

Los registros académicos incluyen planes de clase, guías didácticas, evaluaciones aplicadas y calificaciones de los estudiantes. El método de verificación asociado consiste en la revisión documental sistemática, comparando los contenidos planificados con las actividades ejecutadas y los resultados obtenidos. Esta fuente permite corroborar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las estrategias implementadas, así como identificar posibles desviaciones o ajustes realizados por los docentes durante el proceso (Flick, 2014; Stake, 1995).

La observación directa en el aula y las notas de campo registradas por los docentes constituyen una fuente fundamental para analizar la dinámica de las clases, la interacción entre los estudiantes y la aplicación de estrategias pedagógicas. El método de verificación incluye la triangulación con los registros académicos y la comparación de las notas de observación entre distintos observadores, lo que aumenta la confiabilidad de la información y permite reconocer patrones consistentes en la implementación de la innovación (Jara, 2018; Yin, 2014).

Las entrevistas semiestructuradas y los cuestionarios aplicados proporcionan información cualitativa sobre percepciones, experiencias y opiniones de los participantes. Para verificar la validez de estos datos se emplean técnicas de codificación sistemática y con-

traste con otras fuentes de evidencia, garantizando que las interpretaciones reflejen adecuadamente las experiencias vividas. Este método permite captar aspectos subjetivos del aprendizaje, la motivación y la participación, complementando la información obtenida de documentos y observaciones (Flick, 2014; Stake, 1995).

Cabe destacar que el uso combinado de fuentes y métodos de verificación fortalece la sistematización, al proporcionar una visión integral y confiable de la experiencia educativa. La triangulación entre registros documentales, observaciones y testimonios asegura que los hallazgos reflejen la realidad de la innovación pedagógica, permitiendo identificar logros, dificultades y factores determinantes del aprendizaje. Este enfoque riguroso garantiza que la interpretación de los procesos y resultados en la enseñanza de Contabilidad Básica tenga validez académica y aporte elementos sólidos para futuras mejoras e investigaciones en el campo educativo (Carlino, 2005; Flick, 2014; González & Rueda, 2022; Hyland, 2009; Jara, 2018; Stake, 1995; Yin, 2014).

1.2.4. Justificación teórica del entramado conceptual y operativo

La sistematización de la experiencia en la enseñanza de Contabilidad Básica se sustenta en un conjunto articulado de conceptos y dimensiones, que permiten organizar y dar sentido al análisis de las prácticas pedagógicas implementadas. Los conceptos identificados, como aprendizaje significativo, participación activa, retroalimentación formativa y simulación contable, se seleccionaron por su capacidad de explicar los elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje y su relevancia para el desarrollo de competencias críticas y transferibles (Flick, 2014; Jara, 2018). Las dimensiones conceptual, operativa, metodológica y participativa permiten organizar la experiencia en ejes analíticos coherentes, facilitando la observación sistemática de cómo se materializan los conceptos en la práctica educativa y cómo interactúan entre sí para potenciar el aprendizaje.

La justificación de los indicadores se centra en su función como herramientas de medición y evaluación rigurosa de cada dimensión. Los indicadores permiten identificar avances, dificultades y resultados, proporcionando información objetiva sobre la efectividad de la innovación pedagógica (Stake, 1995; Yin, 2014). Por ejemplo, el dominio de conceptos contables, la precisión en los registros y la participación activa en simulaciones constituyen indicadores concretos que reflejan la comprensión y aplicación de los aprendizajes. La elección de indicadores claros y observables garantiza que la sistematización

no dependa exclusivamente de percepciones subjetivas, fortaleciendo la validez de los hallazgos y facilitando su replicabilidad en contextos similares.

La justificación de las fuentes y métodos de verificación radica en su capacidad para garantizar la confiabilidad y consistencia de la información recolectada. Las fuentes documentales, como planificaciones y registros académicos, permiten contrastar lo planificado con lo ejecutado; las observaciones directas y notas de campo proporcionan evidencia de la dinámica real en el aula; y las entrevistas y cuestionarios aportan información sobre experiencias y percepciones de docentes y estudiantes (Flick, 2014; Jara, 2018; Yin, 2014). La triangulación de estas fuentes mediante métodos de verificación específicos asegura que la interpretación de la experiencia educativa sea sólida y representativa, permitiendo analizar los logros y desafíos desde una perspectiva integral y fundamentada.

Asimismo, la sistematización se apoya en la concepción de la escritura académica como práctica social, donde la construcción del conocimiento no se limita a la exposición de resultados, sino que integra reflexión, análisis crítico y comunicación efectiva de hallazgos (Carlino, 2005; Hyland, 2009). Este enfoque orienta tanto la redacción de la sistematización como la selección de categorías, indicadores y evidencias, promoviendo la claridad, coherencia y pertinencia de la información presentada. La articulación de conceptos, dimensiones, indicadores y fuentes constituye un marco teórico-práctico que sustenta todo el proceso de análisis y reflexión sobre la experiencia.

La justificación teórica del conjunto evidencia que la sistematización se fundamenta en criterios sólidos de pertinencia, coherencia y validez. La selección de conceptos y dimensiones asegura la organización del análisis; los indicadores permiten evaluar el aprendizaje y la efectividad de la innovación; y las fuentes y métodos de verificación garantizan la confiabilidad de la información. Este marco integrado no solo permite comprender de manera rigurosa los logros y desafíos de la enseñanza innovadora de Contabilidad Básica, sino que también ofrece orientaciones útiles para la mejora continua de las prácticas pedagógicas y para futuras investigaciones en educación superior (Carlino, 2005; Flick, 2014; González & Rueda, 2022; Herrera, 2021; Hyland, 2009; Jara, 2018; Stake, 1995; Yin, 2014).

A lo largo de este apartado², se ha consolidado un recorrido sistemático que permitió dar sentido y estructura a la experiencia innovadora en la enseñanza de Contabilidad Básica. Se identificaron los conceptos estructurantes que guían la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes, tales como aprendizaje significativo, participación activa y retroalimentación formativa, vinculándolos con dimensiones conceptuales, operativas,

metodológicas y participativas. Sobre estas dimensiones se construyeron indicadores claros que permiten evaluar los resultados de manera objetiva, mientras que las fuentes de información y los métodos de verificación aseguraron la confiabilidad y validez de los hallazgos. La justificación teórica del conjunto integró los elementos anteriores con la literatura especializada, consolidando un marco sólido que permite interpretar la experiencia de manera coherente y fundamentada (Flick, 2014; Jara, 2018; Yin, 2014).

Este conjunto integrado proporciona seguridad sobre la consistencia y pertinencia de la sistematización, evidenciando que el proceso tiene un producto concreto y replicable. La claridad en la selección de conceptos, la rigurosidad de los indicadores y la triangulación de fuentes facilitan la interpretación de logros y desafíos, y establecen criterios objetivos para evaluar la efectividad de la innovación pedagógica. Asimismo, este marco teórico y metodológico prepara el camino para el Apartado 3, en el que se abordará el análisis detallado de resultados, impactos y aprendizajes transferibles. La estructuración alcanzada garantiza que el análisis posterior se base en evidencia sólida y en un conocimiento integral de los procesos, asegurando que la reflexión y las conclusiones derivadas sean consistentes y útiles para la mejora continua.

1.3. Vínculo de la experiencia con el currículo y el perfil de egreso

El desarrollo de los dos primeros apartados ha permitido construir una comprensión integral de la experiencia educativa en la enseñanza de Contabilidad Básica, pasando del análisis vivencial y reflexivo al sustento teórico y metodológico que lo respalda. Este proceso no solo ha evidenciado la eficacia de las estrategias activas y del uso de simuladores contables digitales, sino que también ha revelado el potencial transformador de la práctica docente cuando se articula con principios de aprendizaje significativo, participación activa y evaluación formativa. La sistematización, al dotar de estructura y fundamento a la experiencia, consolida un marco confiable que permite trascender lo anecdótico y proyectar la innovación como un referente académico aplicable en otros contextos.

A partir de esta base sólida, este apartado orientará la mirada hacia un nuevo nivel de análisis: el vínculo entre la experiencia sistematizada y el currículo de la carrera, explorando cómo las competencias desarrolladas durante el proceso contribuyen a la formación profesional del estudiante y al fortalecimiento del perfil de egreso. Este tránsito invita a

reflexionar sobre la coherencia entre la práctica pedagógica y los propósitos formativos institucionales, mostrando que la innovación en el aula no solo mejora el aprendizaje inmediato, sino que también aporta a la consolidación de un modelo educativo más pertinente, crítico y transformador.

Asimismo, la vinculación entre la experiencia educativa sistematizada y el perfil de egreso constituye un elemento esencial en la formación universitaria, pues permite conectar las prácticas pedagógicas con las competencias profesionales que definen la identidad del futuro egresado. En el contexto de la enseñanza de Contabilidad Básica, este vínculo se vuelve particularmente relevante, ya que la comprensión de los procesos financieros no solo exige dominio técnico, sino también capacidad analítica, ética y comunicativa. Según Tuning América Latina (2007), las competencias profesionales integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posibilitan un desempeño eficaz y responsable en diversos contextos. Por ello, analizar cómo una experiencia de aprendizaje activo fortalece estas competencias contribuye a verificar la pertinencia curricular y la coherencia del proceso formativo con las demandas de la sociedad del conocimiento (Barnett, 2001).

1.3.1. Competencias seleccionadas del perfil de la carrera

1.3.1.1 Capacidad de análisis y toma de decisiones contables fundamentadas

La experiencia innovadora en Contabilidad Básica fortaleció esta competencia al promover la comprensión integral de los procesos financieros mediante simuladores digitales y estudios de caso. Los estudiantes no solo registraron operaciones, sino que interpretaron sus efectos en los estados financieros, desarrollando así una visión crítica del sistema contable. Según Zabalza (2003), las competencias profesionales implican la aplicación reflexiva del conocimiento a situaciones reales, superando el aprendizaje memorístico. En consonancia, el uso de escenarios simulados permitió a los estudiantes analizar causas y consecuencias de cada decisión contable, evaluar alternativas y argumentar sus conclusiones con base en principios técnicos. Por ejemplo, al trabajar con una empresa ficticia que presentaba pérdidas a pesar de altos ingresos, los participantes identificaron errores de gestión y propusieron ajustes, demostrando comprensión de la relación entre teoría y práctica. Esta vivencia consolidó la competencia analítica como eje del perfil profesional del contador.

1.3.1.2 Competencia en comunicación académica y profesional

El proceso de sistematización de la experiencia exigió a los estudiantes y docentes desarrollar habilidades de escritura reflexiva y comunicación formal, fortaleciendo la competencia comunicativa descrita por Carlino (2005) como parte esencial del aprendizaje académico. La elaboración de informes contables, la redacción de análisis de resultados y la exposición oral de conclusiones promovieron la capacidad de argumentar con claridad, coherencia y fundamento teórico. En este sentido, la experiencia evidenció que la comunicación no se limita a transmitir información técnica, sino que implica construir significados y compartir razonamientos de manera ética y profesional. Un ejemplo concreto se dio en la presentación de los balances finales del simulador, donde los grupos debían explicar sus decisiones financieras ante sus compañeros, utilizando terminología contable precisa y lenguaje académico adecuado. Esta práctica fomentó la autoconfianza y la competencia discursiva necesaria para el ejercicio profesional.

1.3.1.3 Trabajo colaborativo y participación activa en entornos interdisciplinarios

Otra competencia fortalecida fue la capacidad de trabajar en equipo, basada en la interacción y la construcción colectiva del conocimiento. Durante las actividades prácticas, los estudiantes asumieron distintos roles —contador, analista financiero, gerente— coordinando esfuerzos para lograr coherencia en sus registros y decisiones. Villa y Poblete (2008) destacan que las competencias se evidencian a través del desempeño observable en contextos de colaboración, donde el aprendizaje se construye de manera compartida. En esta experiencia, la colaboración se convirtió en un espacio de aprendizaje social, donde el diálogo, la escucha y la negociación fueron tan importantes como los resultados técnicos. Un caso ilustrativo fue el trabajo grupal de conciliación contable, en el que los equipos debían consensuar interpretaciones y corregir errores conjuntamente, demostrando responsabilidad colectiva y sentido de pertenencia hacia el proceso formativo.

1.3.1.4 Responsabilidad ética y compromiso con la transparencia en la gestión financiera

La contabilidad no puede comprenderse sin su dimensión ética, ya que la información financiera orienta decisiones que afectan a personas y organizaciones. La experiencia descrita promovió la reflexión ética al exigir que cada simulación se basara en principios de honestidad y transparencia. De acuerdo con Barnett (2001), la formación universitaria debe preparar a los profesionales no solo para saber y hacer, sino para ser y convivir en un entorno complejo y cambiante. La reflexión sobre la veracidad de los registros, la responsabilidad frente a los datos y la coherencia entre el aprendizaje técnico y los valores institucionales fortaleció esta competencia. En varias sesiones, los estudiantes discutieron dilemas sobre manipulación de cifras o decisiones financieras arriesgadas, concluyendo que la ética contable constituye la base del ejercicio profesional responsable.

En conjunto, la experiencia educativa sistematizada en Contabilidad Básica demuestra una contribución significativa al desarrollo del perfil de egreso, al integrar dimensiones cognitivas, comunicativas, sociales y éticas del aprendizaje. La metodología activa y la reflexión constante transformaron el aula en un espacio de investigación y construcción de sentido, donde las competencias profesionales dejaron de ser objetivos abstractos para convertirse en prácticas vividas. La articulación entre los logros de la experiencia y las competencias del currículo evidencia la coherencia entre el diseño pedagógico y la formación integral del estudiante. En términos de Tuning América Latina (2007), se trata de un proceso que garantiza que el egresado no solo posea conocimientos contables, sino también las capacidades y valores que le permitirán actuar de manera crítica y responsable en la sociedad del conocimiento Barnett (2001). Así, esta experiencia reafirma el papel de la innovación educativa como puente entre la teoría académica y el desempeño profesional, consolidando un perfil de egreso pertinente, ético y transformador.

1.3.2. Trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias en la experiencia educativa

En los procesos de enseñanza universitaria, la trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias constituye una garantía de calidad formativa y de coherencia curricular. Esta relación permite seguir el recorrido del aprendizaje, asegurando que cada acción desarrollada en el aula responda a los objetivos de la asignatura y a las competencias definidas en el perfil de egreso. En la experiencia innovadora implementada en la asigna-

tura de Contabilidad Básica, dicha trazabilidad fue el hilo conductor que dio sentido al proceso pedagógico, al vincular las prácticas concretas con los resultados de aprendizaje esperados.

De acuerdo con Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva implica diseñar objetivos, estrategias y evaluaciones de manera articulada, de modo que todas las actividades apunten al desarrollo de los aprendizajes previstos. Este principio se materializó en un conjunto de experiencias que integraron teoría, práctica y reflexión, fortaleciendo las competencias profesionales de los estudiantes. Asimismo, Zabalza (2003) advierte que la coherencia didáctica no puede entenderse sin la conexión entre el currículo y las evidencias tangibles del aprendizaje, pues son estas las que permiten constatar el avance real y su pertinencia educativa.

A partir de este enfoque, la experiencia se estructuró en torno a cinco actividades clave que representaron momentos estratégicos del proceso formativo: la simulación de operaciones contables con software digital, el análisis de casos financieros reales, la elaboración de informes contables reflexivos, la autoevaluación y coevaluación mediante rúbricas, y la presentación oral de resultados. Cada una de estas actividades estuvo asociada a resultados de aprendizaje específicos y generó evidencias concretas que validaron el progreso del estudiantado. Este diseño permitió asegurar que las competencias no solo fueran formuladas en el papel, sino vividas y verificadas en la práctica cotidiana del aula.

1.3.2.1 La simulación contable como espacio de aprendizaje significativo

La simulación de operaciones contables a través de software especializado fue la primera actividad estructurante de la experiencia. Mediante esta herramienta, los estudiantes pudieron experimentar los efectos de cada transacción financiera y comprender de manera dinámica la lógica de los estados financieros. La propuesta respondió a la necesidad de transformar el aprendizaje abstracto en una experiencia significativa, coherente con la visión de Barnett (2001), quien señala que la educación superior debe preparar a los sujetos para actuar críticamente en contextos complejos, donde el conocimiento se aplica y se cuestiona al mismo tiempo.

La evidencia derivada de esta actividad consistió en balances automáticos y reportes de resultados que mostraban la coherencia entre las operaciones registradas y el desempeño analítico de los participantes. Estos productos verificaron el logro del resultado de aprendizaje: aplica principios contables en la interpretación de estados financieros bá-

sicos, evidenciando no solo la comprensión conceptual, sino también la capacidad de análisis y toma de decisiones fundamentadas.

1.3.2.2 Casos reales y discusión colectiva como espacios de pensamiento crítico

La segunda actividad se centró en el análisis de casos financieros reales y la discusión colectiva de sus resultados. Esta estrategia buscó que los estudiantes relacionaran los conocimientos teóricos con las dinámicas empresariales del entorno. Las sesiones de análisis permitieron identificar errores frecuentes en la gestión contable y reflexionar sobre sus implicaciones éticas y financieras. De acuerdo con Zabalza (2003), la coherencia curricular se logra cuando las experiencias de aprendizaje promueven la transferencia del conocimiento a situaciones auténticas, estimulando la capacidad de interpretar y decidir.

Las evidencias generadas fueron matrices de análisis y registros de discusión grupal, donde se observaron argumentaciones fundamentadas y propuestas de mejora. Estas producciones demostraron el desarrollo del resultado de aprendizaje: analiza críticamente la información contable para la toma de decisiones empresariales, reforzando la dimensión analítica y reflexiva del proceso formativo.

1.3.2.3 Escritura reflexiva e informes contables como construcción del saber

La tercera actividad promovió la redacción de informes contables reflexivos, integrando el dominio técnico con la comunicación académica. Como sostienen Villa y Poblete (2008), la competencia se hace visible cuando el estudiante puede evidenciar lo aprendido a través de productos concretos que demuestran comprensión, juicio y coherencia.

En este caso, los informes elaborados combinaron fundamentos teóricos, descripción de procesos, interpretación de resultados y conclusiones analíticas. Además, fomentaron la escritura académica como herramienta de autorreflexión, en consonancia con la perspectiva de Carlino (2005), quien considera la escritura como una práctica social y cognitiva que posibilita la construcción de conocimiento disciplinar. Las evidencias —informes evaluados según criterios de claridad, rigor y argumentación— confirmaron el resultado de aprendizaje: comunica de manera escrita los procesos contables con precisión técnica y fundamentación teórica.

1.3.2.4 Evaluar para aprender: la autoevaluación y coevaluación

La cuarta actividad introdujo un componente metacognitivo esencial: la autoevaluación y coevaluación mediante rúbricas de desempeño. Este ejercicio fomentó la reflexión sobre el propio aprendizaje y la comprensión de los estándares de calidad profesional. De acuerdo con Biggs y Tang (2011), evaluar no solo implica calificar, sino promover procesos de autorregulación y aprendizaje profundo.

Los estudiantes analizaron su precisión técnica, su participación en grupo y su compromiso ético, registrando los resultados en rúbricas y reportes cualitativos. Estas evidencias permitieron constatar el resultado de aprendizaje: evalúa críticamente su propio desempeño profesional y el de sus pares con base en criterios éticos y técnicos. Más allá de la medición, esta práctica promovió la conciencia profesional y la responsabilidad compartida en el proceso formativo.

1.3.2.5 La comunicación oral como evidencia del aprendizaje significativo

Finalmente, las presentaciones orales de resultados consolidaron el aprendizaje al convertir el aula en un espacio de diálogo académico. Exponer frente al grupo y al docente exigió dominio conceptual, argumentación lógica y habilidades comunicativas. En la línea de Barnett (2001), la enseñanza universitaria debe preparar al estudiante para actuar con autonomía y sentido crítico en escenarios de incertidumbre, lo que incluye la capacidad de comunicar sus hallazgos y defender sus decisiones.

Los productos derivados —videos, registros de evaluación y observaciones del docente— mostraron un dominio progresivo del discurso contable y la argumentación profesional. Este proceso verificó el resultado de aprendizaje: expone de manera clara y fundamentada los resultados contables y sus implicaciones éticas y financieras, integrando la competencia técnica con la dimensión comunicativa.

1.4. Coherencia y pertinencia curricular

La articulación entre actividades, resultados y evidencias consolidó una experiencia coherente con los principios del currículo por competencias. Cada acción desarrollada respondió a un propósito formativo concreto y generó productos verificables que documentaron el avance de los estudiantes. Tal como afirman Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva asegura que la enseñanza sea un proceso de diseño consciente, donde

todo elemento del sistema educativo contribuye a los aprendizajes esperados. De igual modo, (Villa & Poblete, 2008; Zabalza, 2003) destacan que la pertinencia curricular se confirma cuando las evidencias demuestran no solo la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo integral de competencias cognitivas, sociales y éticas.

En conjunto, la experiencia de Contabilidad Básica mostró que la trazabilidad no es solo una herramienta de control académico, sino un camino para construir sentido pedagógico. Las actividades planificadas, sus resultados y evidencias conformaron un tejido coherente que reflejó la madurez del proceso formativo y su alineación con el perfil de egreso. De esta manera, la innovación se consolidó como práctica de calidad educativa, capaz de inspirar nuevos modos de enseñar, aprender y evaluar en la educación superior.

1.4.1.1 Reflexión sobre la alineación curricular y su impacto en la formación profesional

Reflexionar sobre la alineación curricular constituye un ejercicio esencial para asegurar la coherencia entre los propósitos formativos de una carrera, las estrategias pedagógicas empleadas y los resultados de aprendizaje alcanzados. En la educación superior contemporánea, este proceso permite garantizar que las experiencias de enseñanza respondan a las demandas sociales, disciplinares y éticas de la profesión. Tal como plantea Zabalza (2003), el currículo por competencias requiere una articulación clara entre el saber, el saber hacer y el saber ser, de modo que la formación universitaria trascienda la mera transmisión de conocimientos. En este contexto, la experiencia innovadora desarrollada en la asignatura de Contabilidad Básica se convierte en un referente para analizar cómo las prácticas pedagógicas pueden contribuir a la mejora del currículo y al fortalecimiento del perfil de egreso.

1.4.1.2 Aportes de la experiencia al currículo y al perfil de egreso

La experiencia permitió traducir los principios del currículo por competencias en acciones concretas que integraron teoría, práctica y reflexión. El uso de simuladores contables, el análisis de casos reales y la escritura de informes reflexivos evidenciaron que la comprensión contable puede abordarse desde un enfoque activo y crítico, coherente con las competencias del perfil de la carrera. Desde esta perspectiva, la innovación docente contribuyó a desarrollar capacidades de análisis financiero, comunicación profesional y ética en la toma de decisiones, todas ellas componentes centrales del perfil del egresado

en Gestión Empresarial. Según Díaz-Barriga (2009), la alineación curricular se concreta cuando los procesos de enseñanza y evaluación se orientan a formar profesionales capaces de transferir lo aprendido a contextos reales, reafirmando la relevancia social del currículo. En consecuencia, la experiencia aportó evidencias sobre cómo la coherencia entre las actividades y los resultados de aprendizaje puede fortalecer la identidad profesional del futuro contador y su compromiso con la sostenibilidad organizacional.

1.4.1.3 Tensiones y desafíos en el proceso de alineación curricular

El proceso de alineación curricular también reveló tensiones significativas vinculadas a la rigidez de los programas académicos y a la dificultad de integrar enfoques innovadores en estructuras tradicionales. En muchos casos, los tiempos asignados a las asignaturas, las formas de evaluación y las expectativas institucionales limitan la posibilidad de implementar metodologías activas que demandan mayor acompañamiento docente. Barnett (2001) advierte que la educación universitaria se desarrolla en un escenario de incertidumbre y complejidad, donde los conocimientos evolucionan más rápido que las estructuras curriculares. Este contexto exige flexibilidad, diálogo y actualización permanente. Además, surgieron tensiones derivadas de la necesidad de capacitar a los docentes en el uso de herramientas tecnológicas y en la evaluación por competencias, lo que evidenció la importancia de la formación pedagógica continua. Como plantea Perrenoud (2004), la verdadera reforma curricular requiere un profesorado reflexivo capaz de adaptar su práctica y construir coherencia entre los fines institucionales y las experiencias cotidianas del aula.

1.4.1.4 Aprendizajes y proyección futura de la experiencia

Los aprendizajes derivados de la experiencia apuntan a consolidar un modelo de enseñanza universitaria más pertinente, interdisciplinario y centrado en el estudiante. La alineación curricular permitió reconocer la importancia de planificar desde los resultados esperados y diseñar actividades que promuevan la transferencia de competencias hacia contextos reales. La experiencia también reafirmó el valor de la reflexión docente como eje de mejora continua: analizar lo que se hace, por qué se hace y qué impacto tiene en la formación del estudiante. En línea con Stenhouse (1998), el currículo debe entenderse como una hipótesis de acción, susceptible de ser revisada y enriquecida en función de la práctica. De este modo, la sistematización de la experiencia no solo aporta al fortaleci-

miento del programa de Contabilidad, sino que abre caminos para la innovación curricular en otras áreas del conocimiento. Hacia el futuro, se proyecta la incorporación de metodologías basadas en proyectos interdisciplinarios, el uso ampliado de simuladores digitales y la articulación de la ética profesional como eje transversal de la formación contable.

La reflexión sobre la alineación curricular en la experiencia de Contabilidad Básica evidencia que la coherencia entre el currículo, la enseñanza y la evaluación es condición indispensable para una educación universitaria de calidad. La integración de metodologías activas, la evaluación basada en evidencias y la formación ética y crítica del estudiante demuestran que el currículo puede convertirse en un instrumento de transformación y no solo en una estructura administrativa. En palabras de Díaz-Barriga (2009), el desafío consiste en mantener el equilibrio entre la flexibilidad y la coherencia, entre la innovación y la institucionalidad. Así, el proceso vivido confirma que la alineación curricular no es un punto de llegada, sino un camino de reflexión permanente que permite renovar el sentido del aprendizaje, fortalecer el perfil de egreso y responder con pertinencia a los retos de la sociedad del conocimiento.

El proceso de sistematización desarrollado a lo largo de los apartados permitió articular de manera coherente los distintos componentes del currículo: competencias, resultados de aprendizaje, actividades, evidencias y reflexión pedagógica. La experiencia en la enseñanza de Contabilidad Básica mostró que la formación profesional cobra sentido cuando cada elemento se alinea en torno a un propósito común: promover aprendizajes significativos, éticos y transferibles. Desde el diseño de las estrategias hasta la verificación de las evidencias, se consolidó una estructura que responde a los principios del currículo por competencias Zabalza (2003) y a las exigencias de una educación universitaria que se desarrolla en escenarios de complejidad e incertidumbre (Barnett, 2001).

En este recorrido, las competencias se configuraron como el eje articulador del proceso formativo, expresándose en la capacidad de los estudiantes para analizar información contable, tomar decisiones fundamentadas y comunicar resultados con rigor técnico. Los resultados de aprendizaje, definidos con precisión y vinculados a las actividades de aula, funcionaron como referentes observables del progreso académico y profesional. Su formulación permitió garantizar que la enseñanza no se limitara a la transmisión de contenidos, sino que impulsara la autonomía, la reflexión y la responsabilidad ética, en consonancia con los principios de Díaz-Barriga (2009) sobre la coherencia entre currículo, enseñanza y evaluación.

Las actividades implementadas operaron como mediaciones concretas entre la teoría y la práctica. Cada una generó evidencias verificables que dieron sustento a los resultados de aprendizaje y permitieron documentar la transformación del conocimiento en desempeño. Estas evidencias, tanto escritas como orales, validaron el cumplimiento de los objetivos curriculares y demostraron la pertinencia de las estrategias metodológicas empleadas. En palabras de Villa y Poblete (2008), las competencias se hacen visibles cuando el estudiante puede demostrar, mediante productos o acciones, la comprensión y aplicación de lo aprendido.

La reflexión curricular, eje transversal de todo el proceso, aportó una mirada crítica sobre la coherencia del diseño y las tensiones entre la innovación pedagógica y las estructuras institucionales. Este análisis evidenció la necesidad de mantener una revisión continua del currículo, entendiendo que la formación profesional es un sistema vivo, susceptible de reajustes en función de los contextos y desafíos emergentes. Siguiendo a Perrenoud (2004), la docencia reflexiva permite construir una práctica profesional más consciente, capaz de articular la experiencia con la teoría y de transformar las dificultades en oportunidades de mejora.

La experiencia sistematizada deja como principal aprendizaje la importancia de concebir la enseñanza como un proceso de alineación progresiva entre intenciones, acciones y resultados. La coherencia entre competencias, actividades y evidencias garantiza la validez del aprendizaje, mientras que la reflexión curricular le otorga sentido y proyección. Este cierre, más que un punto final, constituye un puente hacia el análisis de resultados, donde se profundizará en los logros alcanzados, las transformaciones observadas y las lecciones que esta experiencia aporta al fortalecimiento de la práctica docente universitaria.

1.5. Arquitectura del ecosistema estratégico: interdependencia y coherencia en la práctica docente

El recorrido curricular desarrollado hasta este punto permitió integrar de manera coherente las competencias profesionales, los resultados de aprendizaje y las evidencias pedagógicas construidas durante la experiencia en la enseñanza de Contabilidad Básica. Las competencias vinculadas como el análisis contable, la comunicación académica, el trabajo colaborativo y la responsabilidad ética, se tradujeron en desempeños observables que

evidenciaron la madurez conceptual y la solidez técnica alcanzadas por los estudiantes. Las simulaciones financieras, los informes reflexivos y las autoevaluaciones documentaron un aprendizaje significativo, sustentado en la aplicación crítica del conocimiento y en la capacidad de tomar decisiones fundamentadas. Esta articulación entre teoría, práctica y reflexión consolidó el sentido formativo del proceso, al tiempo que evidenció la pertinencia curricular del enfoque por competencias implementado.

A partir de esta base, el proceso se orienta ahora hacia la descripción de las estrategias que dieron forma y estructura a la experiencia, entendidas como el conjunto de decisiones pedagógicas que hicieron posible la coherencia observada. En el siguiente apartado se abordará la ingeniería didáctica que sustentó el trabajo en el aula, analizando las estrategias de núcleo, soporte y contingencia que garantizaron la continuidad, adaptabilidad y profundidad del aprendizaje. Este tránsito marca un cambio de foco: del análisis curricular al operativo, del qué al cómo, del diseño al hacer. Así, el relato avanza hacia la comprensión de las dinámicas que sostuvieron la innovación educativa, mostrando cómo las estrategias concretas se convirtieron en el verdadero motor del aprendizaje y en la base estructural de los resultados alcanzados.

1.5.1. Estrategias núcleo: el corazón operativo de la experiencia

En el proceso de innovación educativa desarrollado en la asignatura de Contabilidad Básica, las estrategias núcleo constituyeron el eje estructural sobre el cual se articuló el aprendizaje. Estas estrategias representan las acciones reiteradas, planificadas y significativas que dieron vida a la experiencia y garantizaron la alineación entre las competencias profesionales, los resultados de aprendizaje y las evidencias obtenidas. Como señalan Biggs y Tang (2011), una enseñanza de calidad se caracteriza por la alineación constructiva entre lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa. En este sentido, las estrategias núcleo operaron como el puente entre la intencionalidad curricular y la práctica docente, asegurando que cada actividad estuviera directamente vinculada al desarrollo de competencias pertinentes y observables.

A lo largo del proceso, tres estrategias se consolidaron como pilares de la experiencia: la simulación contable guiada, el análisis de casos reales y la escritura reflexiva aplicada. Estas no solo estructuraron la dinámica del aula, sino que generaron un ecosistema formativo donde el aprendizaje fue vivencial, colaborativo y evaluable a partir de evidencias concretas.

1.5.1.1 Simulación contable guiada: aprender haciendo

La primera estrategia núcleo fue la simulación contable guiada, concebida como un espacio de experimentación donde los estudiantes pudieron vivenciar los procesos financieros que caracterizan la práctica profesional. La secuencia comenzó con la presentación de un escenario empresarial ficticio que sirvió de contexto de aprendizaje. Cada grupo asumió roles diferenciados, lo que permitió recrear las dinámicas del trabajo real. En una segunda fase, se introdujeron herramientas digitales que replicaban un sistema contable, facilitando el registro de operaciones, la elaboración de balances y la interpretación de resultados. Finalmente, se desarrollaron sesiones de retroalimentación guiada por la docente, en las que los estudiantes analizaron errores, justificaron decisiones y propusieron mejoras, promoviendo la autonomía y la autorregulación.

Esta estrategia contribuyó directamente al logro del resultado de aprendizaje: “Aplica principios contables para la interpretación de estados financieros básicos.” Las evidencias surgieron en forma de reportes automatizados, hojas de control y balances ajustados, que documentaron el progreso conceptual y técnico de los estudiantes. En coherencia con Zabalza (2003), el aprendizaje se consolidó al poner el conocimiento en acción, permitiendo que el aula funcionara como un laboratorio profesional. La simulación, además de afianzar destrezas técnicas, fortaleció la comprensión del sentido ético y la precisión requerida en la gestión financiera.

1.5.1.2 Análisis de casos reales: conectar la teoría con la práctica social

La segunda estrategia núcleo, el análisis de casos reales, buscó trasladar el aprendizaje al contexto social y profesional, fomentando el pensamiento crítico y la capacidad de toma de decisiones. El proceso se inició con la selección de empresas locales cuyos estados financieros fueron analizados por los grupos de estudiantes. Se propuso identificar inconsistencias, proyectar escenarios y elaborar diagnósticos financieros. Las sesiones se desarrollaron mediante debates guiados, donde se contrastaron interpretaciones y se defendieron posturas argumentadas. Este trabajo culminó con la elaboración de informes analíticos y exposiciones orales, que permitieron sintetizar los aprendizajes y fortalecer la comunicación técnica.

Desde la perspectiva curricular, esta estrategia se vinculó con el resultado de aprendizaje: “Analiza información financiera para la toma de decisiones empresariales.” Las evidencias demostraron la capacidad de los estudiantes para integrar conocimientos teó-

ricos con criterios profesionales. Tal como plantea Díaz-Barriga (2009), el currículo por competencias debe promover experiencias auténticas que vinculen al estudiante con la realidad de su disciplina. En este caso, el análisis de casos funcionó como un espacio de simulación del mundo laboral, donde la reflexión ética y la responsabilidad social se integraron al quehacer técnico del contador.

1.5.1.3 Escritura reflexiva aplicada: pensar la práctica para aprender

La tercera estrategia núcleo fue la escritura reflexiva aplicada, orientada a fortalecer la metacognición y la capacidad de sistematizar los aprendizajes adquiridos. Esta práctica combinó el registro individual y colectivo mediante diarios de campo, informes de proceso y reflexiones finales. Cada estudiante documentó las decisiones tomadas durante las simulaciones y los análisis de casos, reconstruyendo así la lógica de su propio aprendizaje. A lo largo del proceso, la docente brindó retroalimentación formativa, guiando la escritura desde una perspectiva académica y crítica. En consonancia con Carlino (2005), la escritura se asumió no como un mero medio de comunicación, sino como una herramienta de construcción cognitiva que permite aprender al escribir y reflexionar al argumentar.

Esta estrategia se relacionó directamente con el resultado de aprendizaje: “Comunica de manera escrita los procesos y resultados contables con precisión técnica y fundamentación teórica.” Las evidencias mostraron la progresión del pensamiento analítico y la consolidación de una voz profesional propia. Según Villa y Poblete (2008), las evidencias de desempeño son la manifestación tangible de las competencias adquiridas; en este caso, la escritura permitió verificar no solo el dominio del contenido, sino también la madurez crítica alcanzada por los estudiantes. La escritura reflexiva, así, se convirtió en el cierre cognitivo del ciclo formativo: un espacio para comprender lo aprendido y proyectarlo hacia la práctica profesional.

1.5.1.4 Coherencia en el ecosistema formativo

Las estrategias núcleo implementadas en la experiencia conformaron un entramado metodológico coherente, en el que cada acción docente se conectó con los objetivos curriculares y las competencias definidas. La simulación permitió el aprendizaje en la acción; el análisis de casos, la aplicación contextual del conocimiento; y la escritura reflexiva, la consolidación metacognitiva del proceso. En conjunto, estas estrategias demostraron

que la enseñanza universitaria alcanza su sentido pleno cuando teoría, práctica y reflexión dialogan de manera continua.

Siguiendo a Barnett (2001), en la sociedad del conocimiento el aprendizaje se desarrolla en escenarios de incertidumbre y complejidad, donde el docente debe actuar como diseñador de experiencias significativas. Bajo esta lógica, las estrategias núcleo no fueron simples técnicas pedagógicas, sino verdaderos dispositivos de coherencia, capaces de articular la intencionalidad curricular con la transformación del sujeto que aprende. Su implementación fortaleció la pertinencia del currículo, consolidó la evaluación por evidencias y preparó el terreno para el análisis de las estrategias de soporte y contingencia, que completan la ingeniería didáctica de la experiencia.

1.5.2. Estrategias de soporte: sostener la coherencia y la continuidad del aprendizaje

En todo proceso de innovación pedagógica, los soportes estratégicos constituyen los elementos que garantizan la estabilidad, coherencia y sostenibilidad del aprendizaje. Son las condiciones que acompañan y refuerzan las estrategias núcleo, proporcionando el andamiaje necesario para que la experiencia funcione como un sistema integrado y no como un conjunto aislado de acciones. En la enseñanza de Contabilidad Básica, los soportes fueron diseñados para fortalecer el acompañamiento docente, la gestión del conocimiento y la participación activa de los estudiantes, asegurando que cada actividad respondiera a un propósito formativo claro. Tal como plantea Zabalza (2003), la eficacia curricular depende no solo de las metodologías, sino también de los mecanismos que las sustentan y les otorgan continuidad. Estos soportes, además de ser herramientas de mediación pedagógica, se convirtieron en catalizadores de la innovación, contribuyendo a que las estrategias núcleo alcanzaran su máximo potencial formativo.

1.5.2.1 Acompañamiento docente reflexivo

El primer soporte implementado fue el acompañamiento docente reflexivo, concebido como un proceso de mediación constante entre el aprendizaje y la orientación pedagógica. Este acompañamiento se tradujo en sesiones de tutoría grupal y retroalimentación individual, donde se revisaron avances, dificultades y decisiones técnicas. La docente adoptó un rol de guía más que de transmisora de conocimiento, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico en la resolución de problemas contables. Según Perrenoud (2004), el

acompañamiento reflexivo permite transformar la enseñanza en un proceso de formación compartida, donde el error se convierte en una oportunidad de aprendizaje. En la práctica, este soporte funcionó como el hilo conductor que unió las simulaciones, los casos y las escrituras reflexivas, asegurando coherencia y dirección a lo largo del proceso.

1.5.2.2 Plataforma digital de gestión y seguimiento

El segundo soporte fue la plataforma digital de gestión y seguimiento, un entorno virtual que permitió organizar contenidos, registrar evidencias y mantener la comunicación continua entre docente y estudiantes. Esta herramienta tecnológica facilitó la sistematización de datos, el acceso a materiales didácticos y la entrega de informes de manera ordenada y transparente. Cada grupo creó un espacio digital compartido donde almacenaba balances, reportes y reflexiones, lo que permitió construir un portafolio colectivo de evidencias. Como señalan Biggs y Tang (2011), la tecnología educativa no tiene valor por sí misma, sino por su capacidad de integrarse a una estrategia coherente de aprendizaje. En este caso, la plataforma operó como una extensión del aula, fortaleciendo la trazabilidad del proceso y promoviendo la autorregulación y la responsabilidad académica de los estudiantes.

1.5.2.3 Rúbricas y criterios de evaluación por evidencias

El tercer soporte fue la implementación de rúbricas de evaluación por evidencias, diseñadas para garantizar transparencia, coherencia y objetividad en la valoración del desempeño estudiantil. Estas rúbricas definieron criterios claros para cada competencia, permitiendo que los estudiantes comprendieran las expectativas desde el inicio. Además, se promovió la coevaluación y autoevaluación, fortaleciendo la metacognición y el sentido de corresponsabilidad en el aprendizaje. De acuerdo con Villa y Poblete (2008), la evaluación por competencias requiere instrumentos que midan tanto el resultado como el proceso, haciendo visible el progreso individual. En este marco, las rúbricas se convirtieron en un soporte técnico y formativo que legitimó las evidencias generadas en las estrategias núcleo.

1.5.2.4 Espacios de reflexión colectiva y sistematización

El cuarto soporte implementado consistió en los espacios de reflexión colectiva, concebidos como momentos de cierre y análisis compartido de la experiencia. Estos espacios,

desarrollados al final de cada apartado, permitieron que los estudiantes y la docente revisaran los logros alcanzados, identificaran aprendizajes emergentes y formularan recomendaciones de mejora. En estas sesiones, la sistematización se convirtió en una herramienta pedagógica, pues al narrar lo vivido se reconocían los avances y se construía una comprensión más profunda de la práctica. Stenhouse (1998) sostiene que el currículo es una hipótesis de acción que se valida en la práctica y se mejora a través de la reflexión. En este sentido, los espacios de diálogo y análisis actuaron como soporte epistemológico, reforzando la dimensión crítica y colaborativa del proceso formativo.

1.5.2.5 Los soportes como articuladores del ecosistema formativo

Cada uno de estos soportes se integró de manera sinérgica con las estrategias núcleo, actuando como elementos de conexión y fortalecimiento dentro del ecosistema pedagógico. El acompañamiento docente aseguró la orientación reflexiva del aprendizaje; la plataforma digital garantizó la organización y trazabilidad de las evidencias; las rúbricas aportaron claridad evaluativa; y los espacios de reflexión colectiva consolidaron la comprensión crítica del proceso. En conjunto, estos mecanismos complementaron las estrategias principales, permitiendo que la simulación contable, el análisis de casos y la escritura reflexiva funcionaran de forma articulada. Tal como advierte Díaz-Barriga (2009), la coherencia curricular no depende solo de la planeación, sino de la interacción viva entre las estrategias, los soportes y las evaluaciones que las sustentan. Así, los soportes se transformaron en la infraestructura invisible que sostuvo la consistencia pedagógica de la experiencia.

1.5.2.6 Los soportes como garantía de sostenibilidad e innovación

La presencia de soportes sólidos demostró ser fundamental para la sostenibilidad de la innovación educativa. Sin ellos, las estrategias núcleo habrían carecido de continuidad y capacidad de expansión. Los soportes posibilitaron la gestión del conocimiento, la evaluación justa y la mejora continua, consolidando una cultura de aprendizaje compartido y reflexivo. En términos de Barnett (2001), la educación universitaria del siglo XXI requiere estructuras flexibles capaces de adaptarse a la incertidumbre y promover el pensamiento complejo; los soportes cumplen precisamente esa función: dar estabilidad sin rigidez, y sostener el cambio sin perder el rumbo formativo.

Haciendo una breve recapitulación, vemos que los soportes no fueron simples recursos complementarios, sino los pilares que garantizaron la coherencia, el equilibrio y la proyección del modelo pedagógico. Gracias a ellos, la experiencia de Contabilidad Básica logró trascender el ámbito del aula para convertirse en una propuesta sostenible de innovación curricular, integrando tecnología, reflexión y acompañamiento humano en un mismo horizonte educativo.

1.5.3. Trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias: una cadena formativa coherente

En el marco de la experiencia de innovación pedagógica en la asignatura de Contabilidad Básica, la trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias se convirtió en el eje articulador que dio sentido a todo el proceso formativo. La coherencia curricular no solo se refleja en el diseño de las estrategias, sino en la manera en que cada actividad se vincula con los resultados esperados y produce evidencias verificables del aprendizaje alcanzado. Tal como sostienen Biggs y Tang (2011), el aprendizaje significativo se consolida cuando las actividades están alineadas de manera explícita con los objetivos de la enseñanza y con los criterios de evaluación. Desde esta perspectiva, la trazabilidad funcionó como una cadena formativa en la que cada eslabón contribuyó a fortalecer la competencia profesional y la comprensión integral del proceso contable.

1.5.3.1 Registro contable digital: aprender desde la simulación

Una de las primeras actividades clave fue el registro contable digital, realizado mediante un simulador que permitía recrear operaciones financieras de una empresa ficticia. Los estudiantes asumieron roles diferenciados (analistas, supervisores, auditores) para registrar transacciones y elaborar balances generales. Esta actividad se vinculó con el resultado de aprendizaje: “Aplica principios contables para la interpretación de estados financieros básicos.”

La evidencia generada consistió en los reportes emitidos por el software, junto con las bitácoras de corrección de errores y análisis de ajustes. Dichos productos demostraron el dominio progresivo de los procesos técnicos y la capacidad de traducir la teoría en práctica. En coherencia con Zabalza (2003), esta actividad permitió que el aula se transformara en un entorno profesional simulado, donde el aprendizaje emergió de la acción reflexiva y del diálogo con el error como fuente de mejora.

1.5.3.2 Análisis de estados financieros: del dato a la decisión

La segunda actividad clave fue el análisis de estados financieros reales, en la que los estudiantes trabajaron con documentación adaptada de empresas locales. Su propósito fue vincular la teoría con la toma de decisiones empresariales. Cada grupo analizó indicadores, detectó inconsistencias y elaboró propuestas de mejora. Esta actividad se relacionó directamente con el resultado: “Analiza información financiera para la toma de decisiones empresariales.”

Como evidencia, los equipos presentaron informes técnicos y presentaciones orales con conclusiones argumentadas, las cuales fueron grabadas y archivadas en la plataforma digital del curso. Estas producciones demostraron la comprensión crítica de la información financiera y la habilidad para argumentar decisiones en contextos reales. Según Díaz-Barriga (2009), estas prácticas constituyen escenarios auténticos que fortalecen el aprendizaje situado y la transferencia del conocimiento a contextos profesionales.

1.5.3.3 Diario de reflexión profesional: pensar el proceso

Una tercera actividad clave fue la elaboración del diario de reflexión profesional, desarrollada a lo largo del semestre. Después de cada apartado, los estudiantes redactaban breves entradas en las que registraban avances, dificultades y aprendizajes personales. Esta práctica se vinculó con el resultado: “Comunica de manera escrita los procesos y resultados contables con fundamentación teórica y técnica.”

Las evidencias se recopilaron en un portafolio digital, que permitió observar la evolución del pensamiento reflexivo y la construcción de una identidad profesional. En línea con Carlino (2005), la escritura académica se convirtió en una herramienta cognitiva que favoreció la metacognición y la consolidación de la comprensión profunda. Los diarios revelaron un tránsito progresivo desde la descripción superficial de las actividades hacia una reflexión crítica sobre la práctica y sus implicaciones éticas.

1.5.3.4 Evaluación colaborativa y coevaluación

La cuarta actividad central fue la evaluación colaborativa, implementada como mecanismo de corresponsabilidad en el aprendizaje. Los estudiantes aplicaron rúbricas compartidas para valorar el desempeño de sus pares, considerando criterios de precisión técnica, comunicación y argumentación. Esta actividad se vinculó con el resultado: “Participa

activamente en procesos colaborativos, demostrando responsabilidad y compromiso ético en la práctica profesional.”

Las evidencias derivadas mostraron el fortalecimiento de la competencia ética y la madurez profesional. Tal como plantean Villa y Poblete (2008), la coevaluación no solo mide el aprendizaje, sino que lo potencia, al promover la autorregulación, la empatía y la conciencia colectiva del proceso. Esta actividad evidenció la capacidad del grupo para construir conocimiento de manera horizontal, donde cada participante asumió responsabilidad en la calidad del aprendizaje compartido.

1.5.3.5 Presentación integradora: comunicar para consolidar

Finalmente, la presentación integradora de cierre permitió articular los aprendizajes alcanzados a lo largo de la experiencia. En equipos, los estudiantes expusieron los principales hallazgos de las simulaciones, los casos y los portafolios reflexivos, mostrando la relación entre competencias, resultados y evidencias. Esta actividad se vinculó con el resultado: “Integra conocimientos contables, comunicativos y éticos en la presentación de proyectos formativos.”

La evidencia principal fue un dossier multimedia que combinó informes, gráficos y grabaciones de las presentaciones. Este producto final funcionó como muestra tangible del desarrollo integral de las competencias y como evidencia de la coherencia curricular del proceso. En términos de Barnett (2001), la educación superior debe promover escenarios de exposición pública del conocimiento, donde el aprendizaje se consolida al ser comunicado, defendido y socializado.

1.5.3.6 La coherencia como hilo conductor

La trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias permitió asegurar la coherencia del proceso educativo y su pertinencia curricular. Cada actividad fue concebida como una oportunidad para observar y documentar el aprendizaje en acción, de modo que los productos generados se transformaron en evidencia directa de las competencias alcanzadas. Las estrategias implementadas lograron que los estudiantes no solo aprendieran qué hacer, sino también por qué hacerlo y cómo mejorarlo.

En esta experiencia, la trazabilidad no se limitó a un mecanismo de control, sino que se convirtió en un principio epistemológico de la práctica docente: un modo de pensar la enseñanza como un sistema interconectado de acciones con propósito. Así, la experiencia

en Contabilidad Básica no solo fortaleció la formación profesional, sino que contribuyó a construir una cultura de aprendizaje reflexivo, transparente y sostenible, en sintonía con los principios de coherencia curricular propuestos por (Biggs & Tang, 2011; Zabalza, 2003).

1.5.4. Arquitectura del ecosistema estratégico: interdependencia y coherencia en la práctica docente

1.5.4.1 La lógica de las conexiones: un tejido de sentido pedagógico

La experiencia formativa en Contabilidad Básica no se construyó sobre estrategias aisladas, sino sobre un entramado de acciones interdependientes que dieron forma a un verdadero ecosistema pedagógico. En este sistema, las estrategias núcleo representaron el corazón operativo del aprendizaje —la práctica simulada, el análisis de casos y la escritura reflexiva—; las estrategias de soporte ofrecieron el andamiaje estructural que permitió sostenerlas —acompañamiento docente, plataforma digital, rúbricas y reflexión colectiva—; mientras que las estrategias de contingencia actuaron como mecanismos de adaptación frente a imprevistos o cambios de contexto. Tal como plantea Barnett (2001), el aprendizaje contemporáneo se desarrolla en escenarios de incertidumbre, donde la flexibilidad y la coherencia son igualmente necesarias.

Así, la lógica del sistema descansó en la articulación continua entre tres niveles de acción: el núcleo que produce el aprendizaje, el soporte que lo organiza y lo mantiene, y la contingencia que lo ajusta y lo renueva. La conjunción de estos niveles generó un equilibrio dinámico que aseguró la estabilidad sin sacrificar la innovación.

1.5.4.2 La arquitectura pedagógica: un sistema de relaciones vivas

El diseño del ecosistema estratégico respondió a una arquitectura pedagógica cuidadosamente planificada. En la base se situaron las estrategias núcleo, aquellas que daban sentido y movimiento a la experiencia: la simulación contable guiada, el análisis de casos y la escritura reflexiva. Estas estrategias fueron las encargadas de generar aprendizajes significativos y evidencias tangibles de desempeño.

Sobre ellas se erigió una capa de soportes operativos, encargados de mantener la coherencia metodológica y garantizar la trazabilidad del proceso. El acompañamiento docente reflexivo funcionó como la conexión humana que unió la teoría con la práctica; la platafor-

ma digital ofreció una estructura tecnológica para la gestión del conocimiento; las rúbricas y la evaluación por evidencias aseguraron transparencia y objetividad; y los espacios de reflexión colectiva fortalecieron la dimensión crítica y comunitaria del aprendizaje.

Finalmente, la dimensión de contingencia se desplegó como un conjunto de mecanismos de respuesta frente a la variabilidad del contexto. Incluyó la reconfiguración de cronogramas, la diversificación de recursos digitales y la adaptación de estrategias ante situaciones imprevistas, como ausencias estudiantiles, cambios institucionales o variaciones en la conectividad. Estas acciones, lejos de ser improvisaciones, formaron parte de una planificación flexible que garantizó la continuidad del proceso formativo sin pérdida de calidad. En coherencia con Díaz-Barriga (2009), la flexibilidad curricular es un signo de madurez pedagógica, pues convierte la incertidumbre en oportunidad de mejora.

1.5.4.3 Interdependencia: de la coordinación a la sinergia

El funcionamiento del ecosistema dependió de la interdependencia entre sus tres dimensiones, donde cada componente cumplió una función específica, pero ninguna operó de forma aislada. Las estrategias núcleo producían conocimiento y acción; los soportes lo organizaban, documentaban y sostenían; y las contingencias lo adaptaban a las condiciones del entorno. Esta relación generó un circuito de retroalimentación continua que fortaleció la calidad del aprendizaje.

Por ejemplo, la simulación contable (núcleo) se vio reforzada por el acompañamiento docente y las rúbricas (soporte), mientras que las contingencias tecnológicas —como el uso de plataformas alternativas o tareas asincrónicas— permitieron mantener la participación activa incluso en escenarios de cambio. En la práctica, esta interdependencia generó una cultura de aprendizaje resiliente, donde la planificación y la improvisación dialogaban sin contradicción.

En palabras de Biggs y Tang (2011), una docencia verdaderamente alineada no solo articula actividades con resultados, sino que organiza todo el entorno institucional y metodológico en torno al aprendizaje. La experiencia demostró que el éxito pedagógico no reside únicamente en las estrategias visibles, sino en la solidez del tejido que las une.

Figura 1.1: El diagrama del ecosistema



Fuente: elaboración propia.

1.5.4.4 El diagrama del ecosistema estratégico

El modelo visual que acompaña esta descripción puede representarse mediante un diagrama de tres círculos interconectados, donde cada uno simboliza una dimensión del ecosistema: núcleo, soporte y contingencia.

Las líneas que unen los tres círculos simbolizan la retroalimentación constante entre las dimensiones. La información fluye del núcleo hacia los soportes y las contingencias, y vuelve a ellos enriquecida por la experiencia. En la periferia del diagrama se puede incluir un anillo externo que representa el currículo, como marco referencial que da legitimidad a todo el sistema. De este modo, el diagrama no es solo una representación gráfica, sino una metáfora de un organismo vivo: un sistema que aprende, se ajusta y evoluciona.

1.5.4.5 El ecosistema como sistema vivo e integrado

La experiencia demostró que la coherencia curricular no es un estado fijo, sino un proceso continuo de ajuste, diálogo y reconstrucción. La integración entre estrategias nú-

cleo, de soporte y de contingencia conformó un ecosistema vivo, capaz de sostenerse en equilibrio dinámico entre estabilidad e innovación. Cada dimensión alimentó a las otras en un flujo constante de información, retroalimentación y mejora.

Este modelo de enseñanza, más que una suma de técnicas, representó una ecología pedagógica donde las relaciones, los recursos y las decisiones se articularon con sentido y propósito. Tal como advierte Barnett (2001), el reto de la educación contemporánea consiste en construir entornos flexibles que aprendan de sí mismos, donde la incertidumbre sea una oportunidad para repensar la práctica.

En este ecosistema, la docencia dejó de ser un conjunto de actos aislados para convertirse en un sistema orgánico de aprendizaje compartido. La arquitectura pedagógica de la experiencia en Contabilidad Básica evidenció que la sostenibilidad de la innovación educativa radica precisamente en esa lógica de interdependencia: un sistema que respira, se adapta y crece con quienes lo habitan.

1.5.5. Conexión entre estrategias y competencias: el aprendizaje como integración sistémica

1.5.5.1 Del diseño estratégico al desarrollo de competencias

La experiencia formativa desarrollada en Contabilidad Básica evidenció que la articulación entre estrategias núcleo, de soporte y de contingencia permitió alcanzar de manera sólida las competencias curriculares definidas en el perfil de egreso. Cada estrategia, lejos de funcionar como un recurso aislado, actuó en coherencia con un propósito formativo común: desarrollar pensamiento analítico, comunicación profesional y ética reflexiva en el ejercicio contable. Siguiendo a Zabalza (2003), las competencias no se enseñan, sino que se construyen en la acción guiada y en contextos que las hacen posibles. En este sentido, el ecosistema pedagógico diseñado operó como un espacio de integración donde las actividades, los soportes tecnológicos y las adaptaciones contextuales confluyeron para generar aprendizajes auténticos y transferibles al campo profesional.

1.5.5.1.1 Competencia de análisis contable y toma de decisiones

La primera competencia alcanzada fue la de análisis contable y toma de decisiones fundamentadas, vinculada a la capacidad de aplicar principios contables en la interpretación de información financiera. Para su desarrollo, las estrategias núcleo desempeñaron

un papel central: la simulación contable guiada permitió reproducir procesos reales de registro, ajuste y cierre contable, mientras que el análisis de casos empresariales situó a los estudiantes ante dilemas reales que requerían interpretación, argumentación y criterio técnico.

Estas estrategias fueron reforzadas por soportes como las rúbricas de desempeño y la plataforma digital, que aseguraron trazabilidad en las evidencias y retroalimentación oportuna. Además, las contingencias planificadas garantizaron la continuidad del aprendizaje ante imprevistos. En coherencia con Biggs y Tang (2011), esta combinación de planificación y adaptabilidad fortaleció la alineación constructiva del proceso, asegurando que los resultados de aprendizaje se expresaran en desempeños concretos y observables.

1.5.5.1.2 Competencia comunicativa y argumentación profesional

La segunda competencia consolidada fue la de comunicación académica y argumentación profesional, entendida como la capacidad para expresar con claridad, precisión y rigor los procesos contables y sus fundamentos teóricos. Aquí, la estrategia núcleo de escritura reflexiva aplicada fue decisiva, al permitir que los estudiantes sistematizaran sus experiencias, justificaran sus decisiones y construyeran una voz profesional propia.

Los soportes funcionaron como entornos de mediación lingüística, donde la retroalimentación se convirtió en una herramienta de mejora continua. Las estrategias de contingencia, al promover el uso de entornos virtuales alternativos y modalidades asincrónicas de escritura, ampliaron la accesibilidad y fomentaron la autonomía. De acuerdo con Carlini (2005), la escritura académica no es solo una competencia comunicativa, sino un medio para aprender a pensar; en este contexto, escribir fue también un modo de aprender contabilidad con profundidad conceptual y ética.

1.5.5.1.3 Competencia ética y responsabilidad profesional

Una tercera competencia esencial fortalecida durante la experiencia fue la ética profesional y la responsabilidad en la práctica contable. Esta competencia emergió de la interacción entre la reflexión, la evaluación colaborativa y las decisiones simuladas en contextos de dilema. Las estrategias núcleo —en particular, el análisis de casos y la escritura reflexiva— plantearon situaciones donde los estudiantes debían argumentar decisiones con base en principios de integridad, transparencia y responsabilidad social.

Los soportes —rúbricas éticas, acompañamiento docente y espacios de discusión colectiva— permitieron hacer visibles los criterios de actuación profesional y generar conciencia sobre la trascendencia social del trabajo contable. Las contingencias pedagógicas, al incluir actividades de debate virtual o sustitución de tareas presenciales, reforzaron el compromiso individual en situaciones cambiantes. En sintonía con Barnett (2001), la competencia ética se construye en la tensión entre certeza y ambigüedad, y exige que el currículo no solo forme técnicos competentes, sino sujetos capaces de actuar con juicio crítico y responsabilidad.

1.5.5.1.4 Competencia de trabajo colaborativo y aprendizaje autónomo

La cuarta competencia consolidada fue la de trabajo colaborativo y aprendizaje autónomo, indispensable en entornos profesionales interdisciplinarios. Las estrategias núcleo favorecieron la cooperación mediante simulaciones y análisis grupales, donde cada integrante asumió un rol con responsabilidades específicas. Los soportes tecnológicos —plataformas de gestión, rúbricas compartidas y evaluaciones entre pares— promovieron la comunicación horizontal y la corresponsabilidad en el logro de objetivos comunes.

Por su parte, las estrategias de contingencia, al introducir la posibilidad de reorganizar grupos o adaptar dinámicas según disponibilidad, fomentaron la resiliencia y la autogestión. Como señalan Villa y Poblete (2008), el trabajo en equipo constituye una competencia transversal que se demuestra cuando los individuos colaboran desde la autonomía, asumiendo que la interdependencia fortalece el aprendizaje colectivo. En esta experiencia, la colaboración no fue solo un método de trabajo, sino una forma de pensamiento pedagógico compartido.

El análisis integral de las competencias alcanzadas demuestra que la coherencia estratégica del ecosistema pedagógico fue la clave para garantizar la pertinencia curricular y la transferibilidad del aprendizaje. Las estrategias núcleo aportaron el contenido vivencial del saber; las de soporte ofrecieron estructura, acompañamiento y trazabilidad; y las de contingencia brindaron flexibilidad y resiliencia ante la complejidad del contexto educativo.

En conjunto, estas dimensiones crearon un sistema equilibrado que permitió evidenciar el aprendizaje como un proceso integral, donde la técnica, la reflexión y la ética convergieron en una formación significativa. Tal como sostienen Díaz-Barriga (2009) y

Barnett (2001), la calidad del currículo se mide no solo por lo que enseña, sino por su capacidad de adaptarse, sostenerse y transferirse a nuevos escenarios de práctica.

Así, la experiencia de Contabilidad Básica dejó una huella transformadora: mostró que la docencia universitaria puede convertirse en un espacio de creación de conocimiento y de humanidad, donde cada estrategia y cada competencia dialogan dentro de un ecosistema vivo, coherente y orientado al desarrollo integral del profesional.

1.6. Instrumentos de evaluación aplicados en la experiencia pedagógica de Contabilidad Básica

La implementación se sustentó en un ecosistema pedagógico articulado por estrategias núcleo, soporte y contingencia que garantizaron alineación entre competencias, resultados y actividades. Esta combinación consolidó pertinencia curricular y aseguró transferibilidad del aprendizaje más allá del aula.

Se implementaron rúbricas de desempeño, análisis de evidencias documentales y entrevistas reflexivas, junto con indicadores de coherencia estratégica. Esta evaluación valida la experiencia, asegura credibilidad y relevan para contextos futuros.

1.6.1. Pertinencia, aplicación y evidencias generadas

La evaluación por competencias exige instrumentos que trasciendan lo memorístico hacia desempeños auténticos, contextualizados y transferibles. Conforme Villa y Poblete (2008), los instrumentos valoran logros alcanzados y retroalimentan el aprendizaje, promoviendo autorregulación. En Contabilidad Básica, los instrumentos documentaron progresión de competencias en análisis contable, comunicación técnica, trabajo colaborativo y responsabilidad ética, concibiendo evaluación como componente formativo permanente.

1.6.2. Instrumentos de evaluación aplicados

Se implementaron cuatro instrumentos: rúbricas analíticas de desempeño, listas de cotejo para tareas procedimentales, portafolio digital de evidencias y pautas de autoevaluación y coevaluación reflexiva. Su integración construyó sistema evaluativo coherente, combinando objetividad técnica con reflexión metacognitiva.

1.6.2.1 Rúbricas analíticas de desempeño

Las rúbricas midieron de manera diferenciada niveles de logro asociados a competencias complejas, estructuradas en dimensiones observables: precisión técnica, fundamentación teórica, análisis, claridad comunicativa y responsabilidad ética. Cada dimensión tuvo cuatro niveles: inicial, en desarrollo, logrado y destacado. Se aplicaron en simulaciones contables, análisis de casos, informes y presentaciones grupales. Las evidencias mostraron progresión en competencias técnicas y críticas. Conforme Biggs y Tang (2011), las rúbricas funcionan como instrumentos formativos que orientan mejora y promueven autorregulación.

1.6.2.2 Listas de cotejo

Verificaron procedimientos técnicos esenciales: registro contable correcto, método de partida doble, balances de comprobación y cuadraturas numéricas. Se aplicaron continuamente en sesiones prácticas, permitiendo identificar errores oportunamente. Resultaron especialmente útiles garantizando destrezas técnicas fundamentales. Conforme Díaz-Barriga (2009), son instrumentos eficaces para tareas estructuradas donde precisión y orden son criterios fundamentales.

1.6.2.3 Portafolio digital de evidencias

Documentó longitudinalmente el proceso de aprendizaje mediante compilación de balances, reportes de análisis, escrituras reflexivas, autoevaluaciones y coevaluaciones. Estructurado en tres momentos (inicial, intermedio y final), visibilizó evolución del pensamiento contable y autorregulación. Las evidencias demostraron madurez profesional y vinculación teoría-práctica. Conforme Zabalza (2003), el portafolio es instrumento completo para competencias complejas, combinando desempeño con reflexión metacognitiva.

1.6.2.4 Pautas de autoevaluación y coevaluación

Promovieron autonomía, metacognición y colaboración, midiendo desempeño técnico e habilidades interpersonales y éticas. Se aplicaron al cierre de actividades colaborativas, generando formularios reflexivos documentando percepciones y capacidad para identificar fortalezas y mejoras. Transformaron estudiantes en agentes activos de su proceso formativo, promoviendo corresponsabilidad en construcción colectiva del conocimiento.

1.6.3. Justificación de la pertinencia

La selección respondió a necesidad de construir un sistema coherente, diversificado y alineado con aprendizaje por competencias. Las rúbricas midieron competencias complejas; las listas de cotejo verificaron procedimientos técnicos; el portafolio documentó evolución integral; las pautas promovieron metacognición. Esta combinación aseguró evaluación formativa, continua, transparente y justa, respetando estilos de aprendizaje variados. Conforme Díaz-Barriga (2009), evaluación auténtica requiere instrumentos variados reflejando complejidad del desempeño profesional, integrando criterios técnicos, éticos y reflexivos.

1.6.4. Validez, credibilidad y proyección

La implementación aportó validez al garantizar valoraciones fundamentadas en evidencias concretas, criterios transparentes y procedimientos coherentes con objetivos formativos. La credibilidad se construyó mediante participación activa en autoevaluación y coevaluación. La sistematización en portafolio digital permitió registro completo, trazable y verificable. Conforme Biggs y Tang (2011), un sistema evaluativo bien diseñado certifica aprendizaje, orienta enseñanza, retroalimenta estudiante y proyecta calidad educativa hacia estándares profesionales verificables.

1.6.5. Construcción, de indicadores, aplicación y evidencias de credibilidad

Los indicadores de evaluación permiten verificar nivel de logro respecto a competencias y resultados esperados. Conforme Tobón (2013), operacionalizan competencias traduciéndolas en comportamientos, productos o desempeños concretos, valorables sistemáticamente. En educación superior, orientan enseñanza, guían autoevaluación, fundamentan retroalimentación y aportan evidencias verificables para decisiones pedagógicas. En Contabilidad Básica, indicadores fueron diseñados con criterios técnicos, reflexivos y éticos, alineados con competencias profesionales del contador público y principios de evaluación auténtica. Su definición clara permitió proceso evaluativo transparente, válido y creíble.

1.6.6. Indicadores de evaluación aplicados

Se aplicaron cinco indicadores correspondientes a dimensiones clave: precisión técnica en registro contable, análisis crítico de información financiera, claridad en comunicación técnica escrita, responsabilidad ética en decisiones empresariales y colaboración efectiva en equipos interdisciplinarios. Cada indicador fue definido operacionalmente mediante descriptores facilitando observación, medición y valoración sistemática.

1.6.6.1 Indicador 1: Precisión técnica

Midió capacidad para realizar asientos correctos, aplicar partida doble, identificar cuentas apropiadas y verificar cuadraturas. Se aplicó en sesiones prácticas y simulaciones, utilizando listas de cotejo y rúbricas. Las evidencias incluyeron registros en libros, balances y estados financieros. Resultados mostraron progresión significativa especialmente en identificación de cuentas. Conforme Perrenoud (2008), es indicador fundamental construyendo base para competencias más complejas.

1.6.6.2 Indicador 2: Análisis crítico

Midió habilidad para interpretar estados financieros, identificar tendencias, detectar inconsistencias y formular conclusiones fundamentadas. Se aplicó mediante análisis de casos reales y simulaciones empresariales. Rúbricas valoraron profundidad análisis, coherencia argumentativa, terminología técnica apropiada y vinculación con decisiones gerenciales. Evidencias consistieron en informes escritos, presentaciones orales y discusiones grupales. Resultados evidenciaron evolución hacia comprensión crítica. Conforme Díaz-Barriga (2006), distingue técnico competente del profesional reflexivo capaz de decisiones informadas.

1.6.6.3 Indicador 3: Comunicación técnica escrita

Midió capacidad para redactar informes coherentes, bien estructurados, con terminología especializada y normas profesionales. Se aplicó en informes de análisis financiero, memorias de cálculo y reflexiones en portafolio. Rúbricas valoraron organización lógica, precisión conceptual, corrección ortográfica y fundamentación técnica. Evidencias fueron documentos revisados formativamente. Resultados mostraron mejora significati-

va con criterios claros y retroalimentación específica. Conforme Carlino (2005), refleja competencia lingüística, pensamiento organizado y identidad profesional.

1.6.6.4 Indicador 4: Responsabilidad ética

Midió capacidad para identificar dilemas éticos, reflexionar sobre implicaciones sociales y legales, y actuar con integridad. Se aplicó mediante análisis de casos conflictivos justificando decisiones con principios éticos. Pautas incluyeron criterios de identificación de valores, consideración de consecuencias y fundamentación ética. Evidencias consistieron en escritos reflexivos, debates y autoevaluaciones. Resultados evidenciaron mayor sensibilidad ética. Conforme Villa y Poblete (2008), trasciende dominio técnico situando profesional como agente transformación social.

1.6.6.5 Indicador 5: Colaboración efectiva

Midió participación activa, comunicación asertiva, distribución equitativa de responsabilidades, resolución constructiva de conflictos y contribución a objetivos colectivos. Se aplicó en todas actividades colaborativas mediante coevaluación, observación docente y registros. Rúbricas valoraron puntualidad, compromiso, aportaciones individuales, escucha de opiniones y clima colaborativo. Evidencias incluyeron formularios de coevaluación, registros de reuniones y productos colaborativos. Conforme Johnson y Johnson (2014), predice éxito laboral, innovación y adaptabilidad.

1.6.6.6 Criterios de validez adoptados

La aplicación se fundamentó en tres criterios: credibilidad mediante triangulación de evidencias de distintos instrumentos, fuentes y momentos, promoviendo participación estudiantil; consistencia mediante aplicación sistemática de criterios explícitos, compartidos anticipadamente y aplicados uniformemente; transferibilidad mediante documentación detallada y sistematización en portafolio digital permitiendo comprensión, valoración y replicabilidad. Conforme Guba y Lincoln (1989), aportan rigurosidad metodológica sin sacrificar riqueza y complejidad del fenómeno educativo.

En síntesis, los cinco indicadores fortalecieron significativamente el proceso evaluativo, aportando claridad conceptual, transparencia procedimental y rigurosidad. Permitieron operacionalizar competencias, traducirlas en desempeños observables y medirlas sistemáticamente. Criterios de validez aseguraron valoraciones justas, fundamentadas y

replicables. Su explicitación orientó aprendizaje, promovió autorregulación y facilitó retroalimentación continua. Evidencias demostraron que estudiantes progresaron en cinco dimensiones alcanzando desempeños coherentes con perfil esperado. Los indicadores cumplieron función técnica de medición y fortalecieron coherencia pedagógica, promoviendo reflexión crítica y consolidando modelo evaluativo riguroso, ético y centrado en desarrollo integral de competencias profesionales.

1.6.7. Análisis de evidencias en la experiencia pedagógica de Contabilidad Básica: recogida, procesamiento, hallazgos y proyección hacia la reflexión crítica

1.6.7.1 Descripción de las evidencias recogidas

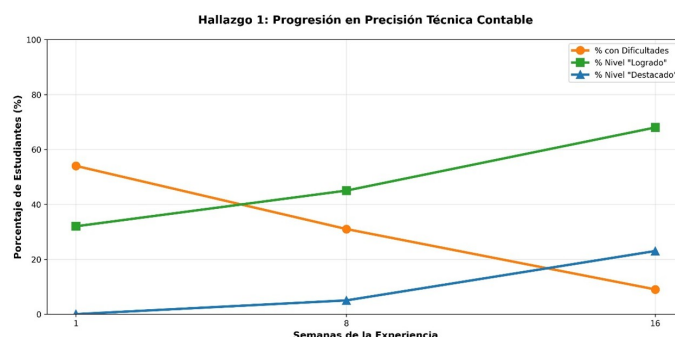
Se recogió un corpus comprehensivo de aproximadamente quinientos documentos primarios distribuidos entre treinta y cinco estudiantes, provenientes de múltiples fuentes: productos académicos como balances contables e informes de análisis financiero; registros de desempeño mediante rúbricas y listas de cotejo; evidencias de autoevaluación y coevaluación; y portafolio digital integrando trayectoria completa. Las evidencias fueron organizadas en cuatro categorías: desempeño técnico contable, capacidad analítica y reflexiva, comunicación profesional y responsabilidad ética y colaboración. Esta riqueza de datos permitió perspectiva comprehensiva del aprendizaje, capturando avances, retrocesos, dificultades y transformaciones conceptuales.

1.6.7.2 Organización y procesamiento de evidencias

Las evidencias fueron organizadas cronológicamente por estudiante y tipo de instrumento en archivo matriz del portafolio digital. Se procedió a categorización temática según competencias: técnica contable, análisis e interpretación, comunicativa, ética y colaborativa. Dentro de cada categoría se establecieron subcategorías derivadas de indicadores definidos: precisión técnica, profundidad analítica, claridad comunicativa, reflexión ética y participación colaborativa.

La codificación sistemática asignó códigos alfanuméricos identificando estudiante, fecha, instrumento y competencia evaluada, facilitando recuperación y análisis comparativo. Conforme Miles y Huberman (1994), mantiene conexión entre datos brutos y categorías conceptuales, evitando pérdida de contexto.

Figura 1.2: Hallazgo 1: Progresión en precisión técnica contable



Fuente: elaboración propia.

1.6.7.3 Análisis sistemático: triangulación de datos

Se procedió a análisis triangulado combinando revisión cualitativa de contenido, con cuantificación de frecuencias. En componente cualitativo se realizó análisis temático identificando argumentos recurrentes, conceptos clave y ejemplos ilustrativos. Paralelamente se cuantificaron resultados de rúbricas y listas de cotejo, calculando promedios por competencia, frecuencias de logro en cada nivel e índices de progresión comparando desempeño inicial con final.

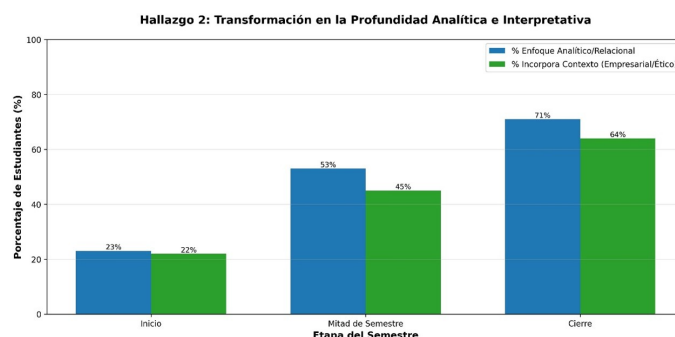
Se construyeron tablas de frecuencia visualizando distribución de desempeños y se realizó análisis estadístico básico: medias, desviaciones estándar y porcentajes de logro por competencia. Este enfoque mixto permitió hallazgos robustos y matizados reflejando complejidad del aprendizaje. Conforme Creswell y Plano Clark (2011), la triangulación fortalece validez permitiendo convergencia de múltiples perspectivas.

1.6.7.3.1 Hallazgo 1: Progresión en precisión técnica contable

El análisis reveló progreso notable en precisión técnica contable. Inicialmente 54 % de estudiantes presentaba dificultades en identificación de cuentas y partida doble. Para semana ocho, apenas 31 % tenía dificultades leves; para semana dieciséis solo 9 % con errores persistentes.

La proporción alcanzando nivel “logrado” aumentó de 32 % inicial a 68 % final; 23 % alcanzó “destacado”. Este patrón se asoció directamente con aplicación sistemática de listas de cotejo proporcionando retroalimentación inmediata y sesiones de práctica guiada. El análisis cualitativo reveló que estudiantes desarrollaron progresivamente estrategias

Figura 1.3: Hallazgo 2: Transformación en la profundidad analítica e interpretativa



Fuente: elaboración propia.

metacognitivas de verificación documentadas en anotaciones reflexivas. Este hallazgo evidencia que combinación de retroalimentación inmediata, práctica deliberada y reflexión metacognitiva promovió adquisición robusta de competencias técnicas fundamentales.

1.6.7.3.2 Hallazgo 2: Transformación en profundidad analítica

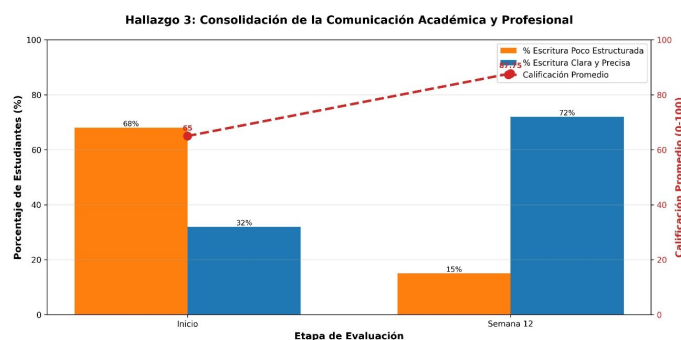
Un segundo hallazgo fue la transformación cualitativa en análisis crítico de información financiera, con curva de aprendizaje más gradual que precisión técnica. Inicialmente 77 % de estudiantes utilizaba enfoque descriptivo sin interpretación; frecuentemente iniciaban con frases como “la empresa tiene un activo total de...”, sin conclusiones sobre situación financiera.

Hacia mitad del semestre, 53 % comenzó vinculando datos financieros con decisiones empresariales. Hacia cierre, 71 % demostraba capacidad identificar patrones, formular hipótesis sobre variaciones y argumentar conclusiones. El análisis cualitativo evidenció desplazamiento desde lógica acumulativa hacia relacional. Particularmente significativo fue incremento de estudiantes incorporando contexto empresarial, normativo y ético: de 22 % inicial a 64 % al cierre. La profundidad analítica requiere experiencias reiteradas de interpretación guiada y retroalimentación reflexiva.

1.6.7.3.3 Hallazgo 3: Consolidación de comunicación profesional

Un tercer hallazgo evidenció consolidación progresiva de comunicación académica y profesional. Inicialmente 68 % presentaba escritura desorganizada, imprecisa en terminología técnica. La aplicación sistemática de retroalimentación basada en criterios explícitos

Figura 1.4: Hallazgo 3: Consolidación de la comunicación académica y profesional



Fuente: elaboración propia.

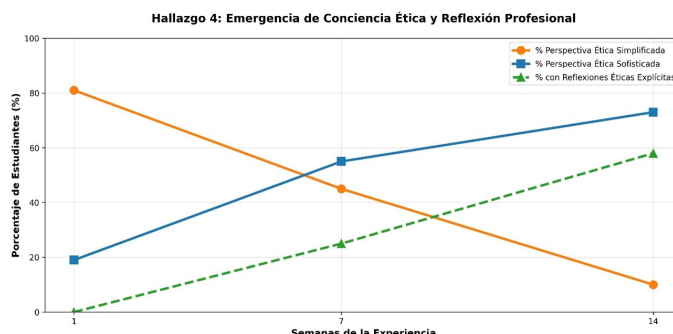
y ejemplos modelados produjo cambios notables: para semana doce, 72% demostraba redacción coherente con estructura clara, uso preciso de conceptos y fundamentación con evidencia contable.

El análisis cuantitativo mostró incremento de 35% en calificación promedio de comunicación entre evaluación inicial y final. Estudios que participaban en coevaluación de pares demostraban velocidad más acelerada de mejora que solo recibidores de retroalimentación docente, sugiriendo que valoración cruzada potencia internalización de criterios de calidad.

1.6.7.3.4 Hallazgo 4: Emergencia de conciencia ética

Un hallazgo particularmente significativo fue emergencia progresiva de conciencia ética y reflexión sobre responsabilidad profesional, documentada en escritos reflexivos, debates y respuestas a casos éticos. Inicialmente 81% adoptaba perspectiva simplificada evaluando decisiones como "correctas" o "incorrectas", sin considerar matices o valores en conflicto.

Figura 1.5: Hallazgo 4: Emergencia de conciencia ética y Reflexión profesional



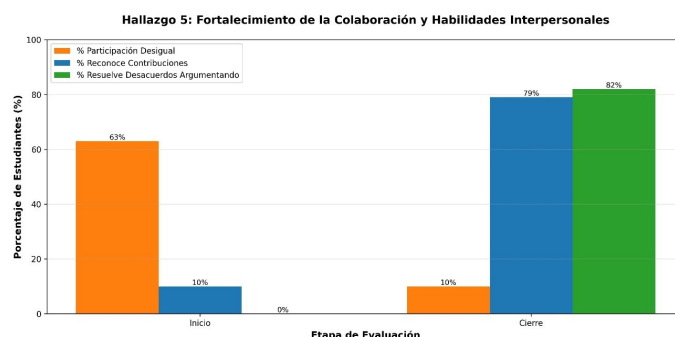
Fuente: elaboración propia.

A través de análisis sucesivos de casos complejos y reflexión guiada, para semana catorce, 73 % demostraba capacidad identificar múltiples stakeholders afectados, reconocer valores en tensión y argumentar posiciones éticas complejas. Análisis cualitativo de escritos reflexivos finales reveló consideraciones explícitas sobre dimensión social de profesión. El 58 % de portafolios finales expresaba reflexiones como “ahora entiendo que cada decisión contable afecta información en que accionistas, empleados y acreedores basan decisiones; eso es responsabilidad enorme”, ausentes en escritos iniciales. La formación ética requiere experiencias reiteradas con dilemas auténticos y espacios para reflexión profunda.

1.6.7.3.5 Hallazgo 5: Fortalecimiento de colaboración

El quinto hallazgo documentó fortalecimiento progresivo de habilidades de colaboración y trabajo en equipo. Inicialmente 63 % demostraba participación desigual con concentración de liderazgo en uno o dos miembros. Las coevaluaciones iniciales mostraban críticas superficiales sin especificar contribuciones o mejoras.

Figura 1.6: Hallazgo 5: Fortalecimiento de colaboración y habilidades interpersonales



Fuente: elaboración propia.

Con implementación de pautas reflexivas, 79 % finales demostraba capacidad reconocer y valorar diversas formas de contribución. Análisis de productos colaborativos finales evidenció mayor integración conceptual. Los registros docentes mostraron que 82 % de grupos finales demostraba resolver desacuerdos mediante argumentación técnica. Cuando trabajo colaborativo se estructura con criterios explícitos y acompañamiento sistemático, promueve desarrollo simultáneo de competencias técnicas e interpersonales.

1.6.7.3.6 Ejemplos ilustrativos

Para ilustrar riqueza de evidencias: la estudiante M.R. evolucionó desde balance desajustado con enfoque “prueba y error” hacia balance cuadrando perfectamente con proceso sistemático de verificación. D.L. pasó de listar ratios financieras a integrar análisis de tendencias, comparación con benchmarks y recomendaciones fundamentadas. J.T. evolucionó desde párrafos fragmentados hacia escritura estructurada con argumentación coherente. Un equipo evolucionó desde afirmar simplemente “es malo fraude”, hacia reconocer presiones económicas subyacentes y proponer mecanismos sistémicos de control. El grupo de “Servicios Y” mejoró desde presentación desorganizada hacia integración narrativa coherente, con distribución equitativa de participación.

1.6.7.3.7 Síntesis preliminar

El análisis comprehensivo reveló que estudiantes lograron progresiones significativas en cinco dimensiones: precisión técnica, análisis crítico, comunicación profesional, responsabilidad ética y colaboración efectiva. Estas progresiones no fueron uniformes sino

siguieron curvas diferenciadas, con mejoras rápidas en técnicas y graduales en reflexivas y éticas.

Los hallazgos evidencian que un diseño curricular coherente, fundamentado en competencias, implementado mediante estrategias variadas y evaluado con instrumentos rigurosos, posibilita desarrollo integral de profesionales competentes en habilidades técnicas, pensamiento crítico, comunicación y responsabilidad ética. El corpus de evidencias en portafolio digital constituye registro trazable, permitiendo reflexionar sobre lo alcanzado y aún por desarrollar.

Estos hallazgos abren paso hacia reflexión crítica sobre condiciones pedagógicas que facilitaron o limitaron aprendizaje, sobre principios fundamentando decisiones educativas y sobre implicaciones para mejora continua. Los hallazgos actúan como puente entre descripción empírica y reflexión interpretativa sobre significados, aprendizajes sistémicos y transformaciones en concepciones docentes sobre enseñanza de contabilidad, evaluación auténtica y formación profesional integral.

1.6.8. Validez, sesgos y factibilidad en la experiencia pedagógica de contabilidad básica: análisis crítico de un proceso evaluativo riguroso y contextualizado

1.6.8.1 Aseguramiento de la validez del proceso evaluativo

La validez se aseguró mediante múltiples estrategias respondiendo a dimensiones de validez técnica y ética. Se implementó alineamiento explícito entre competencias declaradas, resultados de aprendizaje, actividades formativas, indicadores e instrumentos de evaluación, garantizando que cada acto evaluativo midiera efectivamente lo pretendido.

La validez de constructo se fortaleció mediante fundamento teórico en literatura especializada sobre formación contable profesional y evaluación auténtica, asegurando correspondencia con demandas del ejercicio profesional. La validez de criterio se alcanzó analizando correspondencia entre desempeños académicos esperados y laborales reales, documentado mediante consulta a profesionales contables.

Se implementó triangulación metodológica combinando múltiples instrumentos, momentos y fuentes de evidencia, permitiendo convergencia desde perspectivas diversas. La transparencia procedural fue clave: se compartieron anticipadamente criterios, niveles de desempeño y procedimientos, permitiendo comprensión clara. Conforme Messick (1989),

la validez integra múltiples fuentes de evidencia sobre si un instrumento mide efectivamente el constructo con interpretaciones relevantes y justas.

1.6.8.2 Sesgos identificados y estrategias de mitigación

Se identificaron varios sesgos potenciales con estrategias específicas de mitigación. Un primer sesgo fue el de halo docente, donde valoración en una competencia podría estar influida por desempeño en otra. Se mitigó mediante evaluación ciega parcial y rúbricas analíticas separadas por dimensión obligando valoración independiente.

Un segundo sesgo fue de género, particularmente en liderazgo y presentaciones orales. Se implementó monitoreo explícito de tiempo de participación de hombres y mujeres y estrategias de facilitación asegurando oportunidades equitativas. Un tercer sesgo fue de primacía y recencia. Se mitigó mediante evaluación continua con múltiples momentos distribuidos evitando concentración de juicios.

Un cuarto sesgo fue de consistencia, donde capacidad de demostrar competencia varía según contexto o instrumento. Se utilizó triangulación verificando replicabilidad en múltiples contextos. Se identificó sesgo socioeconómico, reconociendo acceso desigual a recursos tecnológicos. Se aseguró que actividades completarse con recursos institucionales y se permitieron adaptaciones según necesidades documentadas.

Conforme Ravitch (2013), sesgos no pueden eliminarse completamente, pero su identificación sistemática e intencional mitigación constituyen indicador clave de responsabilidad ética en procesos evaluativos.

1.6.8.3 Factibilidad: dificultades y soluciones implementadas

La implementación de un sistema evaluativo comprehensivo enfrentó múltiples dificultades. Una primera fue sobrecarga docente por múltiples instrumentos, retroalimentación continua a treinta y cinco estudiantes y sistematización de evidencias. Se implementaron estudiantes monitores entrenados en listas de cotejo, rúbricas simplificadas permitiendo valoración ágil y plantillas estandarizadas.

Una segunda dificultad fue heterogeneidad en niveles iniciales de competencia técnica. Se diseñaron actividades con opciones de profundización diferenciada, espacios de tutoría adicional y desafíos ampliados para avanzados, permitiendo experiencias significativas según punto de partida.

Una tercera dificultad fue resistencia inicial a énfasis en competencias éticas y reflexión crítica, percibidas como menos relevantes. Se explicitó pertinencia mediante ejemplos de casos reales, inclusión de profesionales testificando importancia y demostración de cómo reflexión ética enriquecía capacidad analítica.

Una cuarta dificultad fue disponibilidad limitada de datos sobre desempeño laboral posterior validando pertinencia predictiva. Se contactó empleadores de egresados para retroalimentación sobre relevancia, aunque con limitaciones de cobertura.

Una quinta dificultad fue complejidad técnica de sistematizar en portafolio digital. Se seleccionó plataforma intuitiva con soporte disponible, dedicó tiempo para capacitación y designó estudiante asistente. Estas soluciones demuestran que factibilidad es resultado de diseño intencional balanceando exigencia académica con viabilidad práctica.

1.6.8.4 Síntesis reflexiva: aprendizajes derivados

La reflexión crítica genera aprendizajes significativos contribuyendo a formación de docentes reflexivos comprometidos con calidad y equidad. Un primer aprendizaje refiere que validez evaluativa no es característica lograda de una vez, sino proceso continuo requiriendo escrutinio sistemático y disposición a mejora permanente. Los diseños cuidadosos contienen sesgos indetectables a priori emergiendo en análisis crítico.

Un segundo aprendizaje refiere importancia de transparencia y participación estudiantil como mecanismo simultáneo de justicia, aprendizaje y validez. Estudiantes comprendiendo claramente qué se esperaba tendían autorregularse mejor; su participación en autoevaluación generaba comprensión profunda de criterios favoreciendo aprendizaje colectivo.

Un tercer aprendizaje refiere que evaluación auténtica, rigurosa y ética es simultáneamente más exigente y más sostenible. Aunque requirió inversión inicial en diseño, capacitación y sistematización, resultó más eficiente que sistemas fragmentados dispersando esfuerzos.

Un cuarto aprendizaje refiere que sesgos no pueden eliminarse, pero su mitigación intencional reduce significativamente impacto. La combinación de triangulación, transparencia, monitoreo de equidad y revisión periódica generó sistema más justo.

Un quinto aprendizaje refiere que validez evaluativa tiene dimensiones técnicas y éticas inseparables: proceso técnicamente válido reproduciendo desigualdades no puede ser ético; proceso éticamente intencionado, pero técnicamente débil no documenta aprendi-

zajes confiablemente. La experiencia evidenció que rigor técnico y sensibilidad ética son complementarios.

En síntesis, este ejercicio crítico contribuye al desarrollo docente integral, fortaleciendo capacidad para diseñar evaluaciones simultáneamente rigurosas, justas, válidas y orientadas a aprendizaje transformador, fundamentos esenciales de educación de calidad comprometida con desarrollo profesional y humano integral.

1.7. Reflexión crítica sobre la experiencia pedagógica de contabilidad básica: validez, equidad, factibilidad y aprendizajes docentes para la mejora continua

1.7.1. Aseguramiento de la validez del proceso evaluativo

El aseguramiento de la validez se fundamentó en integración sistemática de múltiples estrategias respondiendo a dimensiones técnicas, metodológicas y éticas. Se estableció alineamiento vertical explícito entre perfil profesional, competencias curriculares, resultados de aprendizaje, actividades formativas, indicadores e instrumentos de evaluación, garantizando cadena evaluativa coherente. Se implementó validación de contenido mediante revisión de expertos en educación contable y profesionales verificando pertinencia y representatividad de instrumentos. La validez de constructo se fortaleció mediante fundamentación teórica en marcos de formación por competencias y evaluación auténtica, documentando que cada competencia corresponde a constructo teórico verificable empíricamente. Se implementó triangulación mediante combinación de instrumentos cualitativos y cuantitativos, múltiples momentos distribuidos longitudinalmente y múltiples fuentes incluyendo productos académicos, autoevaluaciones, coevaluaciones y observación docente. La confiabilidad se fortaleció mediante entrenamiento de evaluadores, rúbricas analíticas con descriptores específicos reduciendo subjetividad, revisión periódica de calificaciones y evaluación ciega. Se implementó transparencia radical socializando anticipadamente criterios, niveles esperados y procedimientos, permitiendo comprensión clara de expectativas. Conforme Wiggins (1998), validez no es propiedad de instrumento sino proposición sobre si inferencias realizadas tienen fundamentación sólida y producen consecuencias beneficiosas para el aprendizaje estudiantil.

1.7.2. Sesgos identificados y estrategias de mitigación

La reflexión crítica permitió identificar múltiples sesgos potenciales con estrategias intencionales de mitigación basadas en evidencia. Un primer sesgo fue efecto el halo docente, donde valoración en competencia podría verse influida por desempeños en otras no relacionadas. La estrategia incluyó rúbricas analíticas separadas obligando evaluación independiente, revisión periódica de patrones de calificación y automonitoreo docente sobre sesgos.

Un segundo sesgo fue la variabilidad según características personales (género, etnia, origen socioeconómico). Las estrategias incluyeron: análisis desagregado por grupo demográfico; revisión ciega de muestras; rúbricas focalizando desempeño objetivo; y solicitud de retroalimentación a grupos subrepresentados sobre equidad.

Un tercer sesgo fue la primacía-recencia, donde desempeños iniciales o finales dominaban valoración. La mitigación fue evaluación continua distribuida longitudinalmente, calculando valoraciones globales mediante síntesis ponderada.

Un cuarto sesgo fue la validez aparente de instrumentos. La mitigación incluyó validación de expertos sobre relevancia profesional y análisis empírico de correlaciones con desempeños laborales posteriores.

Un quinto sesgo fue de contexto, reconociendo competencias demostrarse diferencialmente según ambiente. La estrategia incluyó variedad de contextos desde laboratorio contable hasta simulaciones realistas.

Un sexto sesgo fue socioeconómico. La mitigación incluyó: aseguramiento de actividades realizables con recursos institucionales; acceso equitativo a tecnología; flexibilidad en formatos; y vigilancia de cobros ocultos. Conforme Popham (2018), sesgos son omnipresentes, pero no inevitables; su identificación y mitigación constituye indicador de profesionalismo ético.

1.7.3. Factibilidad: dificultades y soluciones

La implementación enfrentó múltiples desafíos prácticos requiriendo soluciones creativas.

Una primera dificultad fue la carga de trabajo docente por múltiples instrumentos y retroalimentación a treinta y cinco estudiantes. La solución incluyó formación de estudiantes monitores asistiendo en listas de cotejo, plantillas estandarizadas de retroalimen-

tación, evaluación en pares supervisada e integración de análisis evaluativo en sesiones reflexivas.

Una segunda dificultad fue la heterogeneidad en niveles iniciales de dominio técnico. La solución incluyó actividades con opciones de profundización diferenciada, talleres de refuerzo en múltiples horarios, desafíos ampliados para avanzados y flexibilidad en ritmo de avance.

Una tercera dificultad fue la comprensión incompleta sobre relevancia de competencias como ética y colaboración. La solución incluyó invitación de profesionales testificando sobre consecuencias de decisiones problemáticas, análisis de casos reales de fraude y negligencia, y documentación de cómo competencias reflexivas potenciaban análisis técnico.

Una cuarta dificultad fue complejidad técnica de portafolio digital. La solución fue selección de plataforma intuitiva, dedicación de tiempo para capacitación, estudiantes asistentes para soporte técnico y guías escritas accesibles.

Una quinta dificultad fue obtención de información sobre desempeño laboral posterior. La solución incluyó contacto con empleadores para retroalimentación, aunque con cobertura limitada. Estas soluciones demuestran que factibilidad resulta de diseño cuidadoso balanceando exigencia académica con viabilidad práctica.

1.7.4. Síntesis reflexiva: aprendizajes docentes

La reflexión crítica sistemática genera aprendizajes significativos contribuyendo al desarrollo docente profesional continuo. Un primer aprendizaje refiere que validez evaluativa no es atributo definitivo sino proceso permanente de construcción y mejora requiriendo escrutinio sistemático y humildad para reconocer limitaciones. Incluso diseños cuidadosos contienen sesgos emergiendo mediante análisis riguroso.

Un segundo aprendizaje refiere importancia de transparencia y participación estudiantil como mecanismo simultáneo de justicia, aprendizaje y validez. Estudiantes comprendiendo claramente qué se esperaba se autorregulaban mejor y desarrollaban comprensión profunda de criterios. Su participación transformaba evaluación de algo que docentes hacían a estudiantes, en proceso conjuntos.

Un tercer aprendizaje refiere que evaluación auténtica, rigurosa y equitativa es simultáneamente más demandante inicialmente y más sostenible en un mayor plazo. Aunque

requirió inversión inicial, resultó un proceso más coherente, con menos fricción y mayor calidad de información.

Un cuarto aprendizaje refiere que equidad evaluativa se logra mediante identificación intencional y mitigación estratégica de sesgos reconociendo nunca se logra eliminación completa. La triangulación, transparencia, monitoreo explícito y revisión periódica generó sistema operando con sensibilidad ética explícita.

Un quinto aprendizaje refiere que reflexión crítica del docente sobre concepciones, prejuicios y prácticas constituye mecanismo más potente de transformación evaluativa. El ejercicio de documentar, analizar y reflexionar transformó comprensión de evaluación desde instrumentos técnicos hacia prácticas profundamente éticas y políticas.

En un contexto general, este ejercicio crítico contribuye significativamente al desarrollo docente integral, fortaleciendo capacidad para diseñar, implementar y mejorar continuamente evaluaciones simultáneamente rigurosas, equitativas, viables y orientadas a aprendizaje transformador preparando profesionales técnicamente competentes, reflexivos, éticos y comprometidos con responsabilidad social.

1.8. De la evaluación a la reflexión crítica en la experiencia pedagógica de Contabilidad Básica

El análisis exhaustivo del proceso evaluativo implementado ha permitido documentar, mediante evidencias sistematizadas y criterios rigurosos, que los estudiantes lograron progresiones significativas en precisión técnica contable, análisis crítico, comunicación profesional, responsabilidad ética y colaboración efectiva. Los indicadores aplicados, fundados en marcos teóricos sólidos y operacionalizados mediante instrumentos válidos, permitieron construir un sistema evaluativo transparente y equitativo. La triangulación metodológica mediante tres componentes (análisis cuantitativo-rúbricas, análisis cualitativo-productos, y retroalimentación formativa-observación) y el análisis riguroso revelaron patrones consistentes de mejora progresiva, confirmando aprendizaje significativo. Simultáneamente, la reflexión crítica identificó sesgos potenciales mitigados mediante estrategias intencionales. Las dificultades prácticas fueron abordadas con soluciones que equilibraron rigor académico con viabilidad contextual. En síntesis, el proceso evaluativo demostró que es posible diseñar sistemas de evaluación que sean rigurosos, equitativos, viables y orientados hacia aprendizaje transformador.

Sin embargo, la acumulación de datos cuantitativos y evidencias cualitativas constituye solo el primer nivel del análisis: la descripción de lo ocurrido. La siguiente fase requiere indagación más profunda que trascienda la pregunta técnica hacia interrogantes fundamentales: ¿Qué significan estos logros en términos de transformación identitaria profesional? ¿Qué principios pedagógicos y éticos fundamentaron las decisiones educativas? ¿Qué dinámicas de poder, supuestos implícitos y sesgos potenciales influyeron en la experiencia evaluativa? ¿De qué manera estos aprendizajes pueden transferirse y adaptarse a otros contextos pedagógicos? Estas preguntas abren la puerta a reflexión crítica que busca comprender no solo qué ocurrió sino también por qué ocurrió, qué lo fundamenta y cómo podría ser diferente. Esta reflexión crítica constituye el propósito central del apartado 6, donde los hallazgos evaluativos documentados se transforman en materia prima para una indagación profunda y sistemática sobre la experiencia pedagógica en su totalidad.

1.8.1. Reflexión crítica final sobre la experiencia pedagógica de contabilidad básica: aportes, tensiones, aprendizajes y proyecciones para la transformación educativa

1.8.1.1 Aportes significativos de la experiencia pedagógica

La experiencia pedagógica implementada en Contabilidad Básica ha generado aportes concretos y medibles, tanto a nivel estudiantil como institucional, que trascienden el contexto específico de la asignatura y contribuyen a la transformación de prácticas educativas en educación superior. En primer lugar, se demostró que es viable diseñar, implementar y evaluar un currículo orientado por competencias que integre simultáneamente dominio técnico especializado, pensamiento crítico reflexivo, responsabilidad ética explícita y capacidades colaborativas, desafiando la falsa dicotomía que frecuentemente opone formación técnica rigurosa versus formación humanística integral. Los treinta y cinco estudiantes que participaron en la experiencia desarrollaron no solo comprensión sólida de principios contables fundamentales, sino también capacidad para cuestionar supuestos implícitos en prácticas contables convencionales, para reconocer dilemas éticos en escenarios de complejidad real y para comunicar análisis financiero de manera clara a públicos diversos.

En segundo lugar, la experiencia proporcionó evidencia empírica sobre la efectividad de pedagogías activas y auténticas que generan mayor engagement estudiantil que métodos tradicionales de transmisión de contenido. Los registros sistemáticos de participación, las autoevaluaciones estudiantiles y la observación docente documentaron que estudiantes que inicialmente mostraban poco interés en la contabilidad progresivamente desarrollaron motivación intrínseca, cuando comprendían la relevancia profesional y social de su aprendizaje.

En tercer lugar, la experiencia validó metodologías de evaluación comprehensiva que combinan múltiples instrumentos, momentos y fuentes de evidencia, demostrando que estos sistemas generan información más rica y confiable sobre aprendizaje, que evaluaciones simplificadas centradas en exámenes sumativos. Los portafolios digitales construidos por estudiantes documentan trayectorias de aprendizaje que permiten a académicos, a posteriori, identificar patrones de desarrollo, fortalezas individuales y áreas de refuerzo.

En cuarto lugar, la experiencia contribuyó a la construcción de capacidad institucional en diseño curricular por competencias, evaluación auténtica y pedagogía reflexiva, generando documentación sistematizada, materiales reutilizables y evidencia sobre prácticas que funcionan en contextos reales de educación superior. Finalmente, la experiencia demostró que es posible implementar sistemas educativos que atiendan explícitamente a equidad mediante mitigación intencional de sesgos, sin sacrificar rigor académico ni viabilidad operativa, contribuyendo a redefinir concepciones sobre la relación entre calidad y equidad en educación superior.

1.8.1.2 Tensiones, resistencias y desafíos persistentes

A pesar de los logros significativos alcanzados, la reflexión crítica rigurosa requiere también examinar las tensiones, resistencias y limitaciones que emergieron durante la implementación, revelando que la transformación educativa es un proceso complejo donde los avances coexisten con obstáculos genuinos. Una primera tensión importante refiere a la tensión entre exigencia académica y accesibilidad educativa. Aunque se implementaron múltiples estrategias para asegurar que estudiantes con diferentes puntos de partida pudieran participar equitativamente, algunos estudiantes con formación matemática débil enfrentaron dificultades significativas en unidades iniciales que no lograron superarse completamente, sugiriendo que mayor cantidad de apoyo remedial anticipado habría sido

necesario, pero que esto habría requerido recursos adicionales no disponibles institucionalmente.

Una segunda tensión refiere a la dificultad de mantener coherencia entre lenguaje de competencias declarado y prácticas evaluativas reales. A pesar del esfuerzo intencional de alinear evaluación con competencias, en momentos de presión temporal y administrativa, el docente ocasionalmente recurrió a estrategias evaluativas más simples que capturaban menos complejidad de competencias declaradas, revelando que la coherencia entre discurso y práctica requiere vigilancia permanente.

Una tercera tensión refiere a la resistencia de algunos estudiantes, particularmente aquellos con experiencias previas de educación tradicional, hacia modelos educativos que enfatizan participación activa, responsabilidad compartida y pensamiento crítico. Algunos estudiantes percibieron estas pedagogías como “menos formales” o “menos rigurosas” que métodos tradicionales, lo que requirió explicación continua de fundamentos teóricos, demostrando que transformación pedagógica requiere no solo cambio de prácticas sino cambio de mentalidades sobre qué constituye educación de calidad.

Una cuarta tensión refiere a la dificultad de asegurar equidad, en contextos de heterogeneidad socioeconómica pronunciada. Aunque se implementaron varias estrategias de mitigación de sesgos socioeconómicos, algunos estudiantes continuaron enfrentando restricciones reales de tiempo y recursos que otros estudiantes no experimentaban, generando que equidad de oportunidad, a pesar de esfuerzos, no fue completa.

Una quinta tensión refiere a limitaciones en la evaluación de transferencia de aprendizajes hacia contextos reales de ejercicio profesional. Aunque se diseñaron actividades auténticas que aproximaban simulaciones de contexto laboral, no fue posible acceder a información sobre cómo estudiantes aplicaban competencias en empleadores posteriores, limitando la validación del valor real de la formación. Estas tensiones no invalidan los aportes alcanzados, sino que los contextualizan, revelando que la transformación educativa es un proceso de mejora continua, donde avances significativos coexisten con limitaciones genuinas que requieren atención.

1.8.1.3 Aprendizajes derivados: personales, colectivos e institucionales

La experiencia pedagógica ha generado aprendizajes profundos a múltiples niveles que transforman la comprensión sobre educación, profesionalismo docente y responsabilidad institucional. A nivel personal, el docente experimentó transformación significativa

en su identidad profesional, transitando de una concepción de docencia como transmisión experta de conocimiento, hacia una concepción de docencia como facilitación reflexiva de procesos de construcción de conocimiento.

La necesidad de fundamentar pedagógicamente cada decisión educativa, de justificar criterios de evaluación a estudiantes, de reconocer explícitamente propios sesgos y de solicitar retroalimentación honesta sobre la propia práctica, requirió apertura reflexiva y humildad intelectual que generó crecimiento significativo. La documentación sistemática de la experiencia, el análisis crítico continuo y la disposición a cambiar prácticas basadas en evidencia, desarrollaron disposiciones de pensamiento reflexivo que el docente reconoce como transferibles a otros contextos.

A nivel colectivo, la experiencia generó aprendizajes compartidos con estudiantes, tutores académicos, colegas docentes y profesionales que participaron. Los estudiantes desarrollaron no solo competencias contables, sino también capacidad para participar en procesos de evaluación colaborativa, para proporcionar retroalimentación constructiva a pares, para autoevaluarse críticamente y para reconocer que aprendizaje es responsabilidad compartida.

Los tutores académicos que acompañaron el proceso aprendieron sobre viabilidad de pedagogías innovadoras en contextos de educación superior, información valiosa para orientar a otros docentes en procesos similares. Los profesionales que participaron proporcionando perspectivas sobre relevancia profesional de competencias, aprendieron sobre potencial de colaboración más profunda entre educación superior e industria. A nivel institucional, la experiencia generó activos intangibles importantes: documentación de metodologías de diseño curricular por competencias, ejemplares de rúbricas de evaluación, portafolios de estudiantes que sirven como modelos, y evidencia sobre efectividad de pedagogías innovadoras que puede informar políticas institucionales futuras.

La experiencia también reveló espacios institucionales de mejora significativos. Se identificó la necesidad de fortalecer la capacitación docente en evaluación auténtica, la importancia de garantizar recursos adecuados para el apoyo estudiantil, y el valor estratégico de documentar y sistematizar experiencias pedagógicas innovadoras. Estos aprendizajes a múltiples niveles constituyen el legado más importante de la experiencia, más allá de calificaciones o evidencias de aprendizaje específico.

1.8.1.4 Integración de aportes, tensiones y aprendizajes hacia transformación educativa

La reflexión crítica exhaustiva sobre la experiencia pedagógica de Contabilidad Básica revela un cuadro complejo donde aportes significativos coexisten con tensiones genuinas, y donde aprendizajes profundos emergen precisamente de la confrontación honesta entre aspiraciones educativas y realidades contextuales. Los aportes documentados, demostración de que es viable educación de calidad que sea simultáneamente rigurosa, equitativa y orientada a transformación; validación de pedagogías activas y auténticas; construcción de capacidad institucional en competencias educativas; y evidencia sobre efectividad de evaluación comprehensiva, constituyen contribuciones reales a transformación de educación superior. Simultáneamente, las tensiones identificadas, dificultad de equilibrar exigencia y accesibilidad, resistencia a cambio pedagógico, limitaciones en recursos para equidad completa, y dificultad de validar transferencia de aprendizajes, no disminuyen estos aportes, sino que los enraízan en realidades complejas, rechazando soluciones simplistas y demostrando que educación transformadora requiere atención permanente a múltiples dimensiones.

Los aprendizajes personales, colectivos e institucionales revelan que el valor más profundo de la experiencia no reside únicamente en lo que estudiantes aprendieron sobre contabilidad sino en cómo la experiencia transformó concepciones sobre educación, generó disposiciones reflexivas, produjo colaboración significativa y contribuyó a capacidades institucionales duraderas. La integración de estos elementos configura una conclusión que no es simplemente positiva ni negativa sino dialéctica: la experiencia fue exitosa no a pesar de sus limitaciones sino porque enfrentó esas limitaciones con honestidad, porque reconoció tensiones sin evitarlas y porque generó aprendizajes que trascienden el contexto específico. Esta experiencia sugiere que educación superior transformadora no requiere perfección sino compromiso genuino con calidad, equidad y reflexión continua.

Requiere docentes dispuestos a cuestionar propias prácticas, estudiantes comprometidos con aprendizaje activo, instituciones que proporcionen recursos y apoyo, y sistemas evaluativos que documenten aprendizaje sin congelarlo en categorías rígidas. La proyección de esta experiencia hacia el futuro no es replicación literal sino adaptación reflexiva de principios fundamentales a contextos diversos. Los docentes que lean esta reflexión pueden encontrar no un modelo a copiar, sino un ejemplo de cómo pensar críticamente sobre educación, cómo documentar sistemáticamente la propia práctica y cómo generar

transformación genuina desde compromiso ético con estudiantes y con la profesión. Las instituciones pueden encontrar en esta experiencia validación de la inversión en innovación pedagógica como contribución a calidad educativa integral.

Los estudiantes futuros pueden reconocer en esta documentación el compromiso de educadores que se toman en serio tanto su aprendizaje como su equidad. En definitiva, la experiencia pedagógica de Contabilidad Básica, con sus aportes, tensiones y aprendizajes, constituye una contribución a la conversación más amplia sobre transformación educativa en educación superior, demostrando que cambio significativo es posible cuando existe compromiso reflexivo con la excelencia, la equidad y la responsabilidad social en la educación profesional.

Bibliografía

- Ausubel, D. P. (2000). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Enseñanza para un aprendizaje de calidad en la universidad* (4.^a ed.). Open University Press.
- Carlino, P. (2005). *Didáctica universitaria: La enseñanza centrada en el aprendizaje*. Paidós.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Diseño y conducción de investigación con métodos mixtos* (2.^a ed.). SAGE Publications.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz-Barriga, Á. (2009). *Currículo, competencias y aprendizajes significativos*. Paidós.
- Fals-Borda, O. (2001). *Participación Popular: Retos del Futuro*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.^a ed.). Sage.
- González, M., & Rueda, P. (2022). *Aprendizaje significativo y metodologías activas en educación superior*. Universidad Central.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Evaluación de cuarta generación*. SAGE Publications.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2022). *Metodología de la investigación* (9.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Herrera, L. (2021). *Innovación pedagógica y aprendizaje activo en carreras económicas*. Universidad Andina.
- Hyland, K. (2009). *Discurso académico: inglés en un contexto global*. Continuum.
- Jara, O. H. (2018). *Para sistematizar experiencias*. ALFORJA.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM.
- Messick, S. (1989). Validez. En R. L. Linn (Ed.), *Medición educativa* (3.^a ed., pp. 13-103). Consejo Americano de Educación.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Una guía ampliada* (2.^a ed.). SAGE Publications.

- Ministerio de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, SENESCYT. (2023). Resolución Nro. SENESCYT-CZ3-2023-0034-R [Disponible en línea]. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/01/SENESCYT-CZ3-2023-0034-R.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela* (2.^a ed.). JC Sáez Editor.
- Popham, W. J. (2018). *Alfabetización en evaluación en el aula: Ayudando a los docentes a crear evaluaciones justas y efectivas*. Routledge.
- Ravitch, D. (2013). *El reino del error: El engaño del movimiento privatizador y el peligro para las escuelas públicas estadounidenses*. Knopf.
- Schön, D. A. (1992). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales en acción*. Arena.
- Stake, R. E. (1995). *El arte de la investigación de casos*. Sage.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3.^a ed.). ECOE Ediciones.
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto.
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Mensajero.
- Wiggins, G. (1998). *Evaluación educativa: Diseño de evaluaciones para informar y mejorar el rendimiento estudiantil*. Jossey-Bass Publishers.
- Yin, R. K. (2014). *Investigación de estudio de caso: Diseño y métodos* (5.^a ed.). Sage.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.

2

Comportamiento organizacional: una experiencia significativa y transformadora en el aula

Yecenia Mariuxi Escobar De la Cuadra ²

La sistematización aborda una experiencia docente en Comportamiento Organizacional de la UNEMI, orientada por el Modelo Educativo Transdisciplinar sin Fronteras. Analiza cómo metodologías activas como role playing, sketches y talleres reflexivos fortalecen habilidades blandas en estudiantes de Administración. La metodología incluyó observación de aula, comentarios estudiantiles y evaluaciones cuantitativas mediante triangulación. Los resultados evidencian alta satisfacción, mayor participación, desarrollo de autoconfianza y aprendizajes transferibles a diversos contextos educativos.

²Universidad Estatal de Milagro, yescobard@unemi.edu.ec.

Índice

2.1. El escenario, los actores principales, las técnicas	72
2.2. La trama conceptual y operativa de la experiencia.	77
2.3. Alineamiento de la experiencia con el currículo y el perfil del egresado	84
2.3.1. Liderazgo y gestión de equipos	85
2.3.2. Comunicación efectiva y trabajo colaborativo	86
2.3.3. Pensamiento crítico y toma de decisiones éticas	88
2.3.4. Aprendizaje autónomo y desarrollo profesional continuo	89
2.4. El ecosistema estratégico de la experiencia	90
2.4.1. Estrategias núcleo en acción	90
2.4.2. Estrategias de soporte aplicadas	93
2.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas	94
2.4.4. Arquitectura del ecosistema estratégico	96
2.4.5. Reflexión final	97
2.4.6. Reflexión y análisis en torno a la evaluación en la experiencia	98
2.5. A modo de epílogo: el aula como laboratorio de liderazgo y humanidad	101
2.5.1. El modelo educativo transdisciplinar sin fronteras (METSF): un nuevo horizonte formativo	102
2.5.2. Liderazgo como aprendizaje: perspectivas internacionales y latinoamericanas	103
2.5.3. Proyección y compromiso institucional: hacia una universidad que lidera desde el aprendizaje	104

2.1. El escenario, los actores principales, las técnicas

Este trabajo se basa en la experiencia en aula que tuvo lugar en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho de una universidad pública del litoral ecuatoriano llamada Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), en la carrera de Administración de Empresas, bajo la modalidad presencial. Se desarrolló en la asignatura de Comportamiento Organizacional, con 36 estudiantes de segundo semestre que, en su mayoría, provenían de contextos familiares vinculados a pequeños negocios o actividades comerciales informales. El grupo estaba compuesto por jóvenes de 19- 20 años con gran entusiasmo, dispuestos y colaboradores, pero con conocimientos aún incipientes de cómo desarrollar habilidades sobre una buena gestión empresarial.

En una de las primeras clases, al plantear un ejercicio dinámico grupal sobre la pregunta “Cómo ser un buen líder en la empresa”, varios estudiantes reconocieron con temor que ellos carecen de esas habilidades. Consideran que el campo laboral es muy difícil, ya que existe mucha competencia para un empleo, esto se debe a que existe mucha demanda de jóvenes que pugnan por un empleo y algunos, algunos provenientes de hogares de bajo recursos, y es muy difícil desarrollar buenas habilidades que los ayuden a diferenciarse del resto.

Cuando desarrollábamos una dinámica con el tema “Cómo ser un buen líder”, actividad que se realizó con grupos de seis estudiantes cada uno, un grupo comentó que tuvieron una mala experiencia con su jefe, concluyendo que no era un buen líder de la empresa, porque no sabía cómo manejar un grupo de personas. Y ese jefe no comparte el conocimiento, entonces el personal solo se limita a obedecer; ellos decían que hasta la fecha no han visto el desempeño de un buen líder, lo que generaba duda a la hora de tomar una decisión.

La experiencia revela, que el buen administrador se convierte en referente para que los estudiantes identifiquen sus debilidades en torno al liderazgo, y comprendan cómo los factores sociales, familiares y del entorno laboral, inciden en dichas competencias. La actividad grupal permitió evidenciar que la enseñanza de la asignatura no puede reducirse a conocimiento teórico o números, sino que incluye elementos práctico-experienciales: se manifiesta una ausencia de referentes de liderazgo adecuados, lo que genera inseguridad al momento de decidir; sin embargo, también evidenció que el aula puede transformarse en un espacio clave para descubrir que el liderazgo no surge de manera innata, sino que es

una capacidad que puede desarrollarse y fortalecerse, mediante la formación y la práctica constante, y que esto se expresa en cualquier área.

Este contexto resulta crucial porque muestra la conexión que debe establecerse entre la formación académica y la realidad social inmediata. Los estudiantes no solo aprenden teoría del comportamiento organizacional, sino que también reconocen en su propio entorno las consecuencias de la falta de habilidades y el liderazgo. A partir de esa vivencia, cada actividad en el aula se convierte en una oportunidad para relacionar la teoría con los desafíos concretos que enfrenta cada estudiante, en el desenvolvimiento en el campo de trabajo.

En cuanto a la problematización, se identificó la falta de desarrollo de habilidades de liderazgo en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, quienes, a pesar de mostrar entusiasmo y disposición para aprender, evidencian limitaciones en competencias prácticas necesarias para la gestión de personas y equipos de trabajo (Chiavenato, 2011; Robbins & Coulter, 2018).

Este desafío es relevante, porque el liderazgo constituye un componente esencial del Comportamiento Organizacional, al incidir en la motivación, el compromiso y el desempeño de los equipos. La ausencia de estas capacidades limita la formación integral de los futuros administradores, y reduce sus posibilidades de insertarse en un entorno laboral cada vez más competitivo y exigente (Northouse, 2018).

De no abordarse correctivamente esta dificultad, los egresados en esta carrera serán fruto de un molde poco efectivo, basados en la obediencia pasiva y la falta de comunicación, lo que podría afectar la construcción de organizaciones innovadoras, sostenibles y centradas en las personas (Goleman et al., 2013).

A juicio de la docente, existen dos técnicas muy exitosas para el tema “Cómo ser un buen líder en la empresa” que son los sketches y el role playing. En la experiencia que nos ocupa, cada grupo de estudiantes escogió, entre las dos mencionadas, la técnica que iba mejor con ellos y lo que querían transmitir. La diferencia esencial entre las dos técnicas es que mientras el Sketch es una actuación breve, con un pequeño guión, es más espectáculo que análisis; en cambio el role playing es una simulación real, donde no existe guión, sino que es una improvisación con un mensaje reflexivo para la toma de decisiones. Buen la mayoría de los estudiantes adoptó este último.

Esta técnica reveló una problemática: varios estudiantes expresaron temor e inseguridad, admitiendo que nunca habían visto en la práctica un liderazgo efectivo. Como ya señalamos, un estudiante relató que su jefe no compartía el conocimiento y limitaba al

equipo únicamente a obedecer órdenes, lo cual generaba dudas en la toma de decisiones. Esta experiencia coincide con lo expuesto por Yukl (2013), quien sostiene que la falta de modelos positivos de liderazgo debilita la confianza y la iniciativa en los equipos de trabajo.

Así mismo, para otro tema analizado en clase, “Teorías del Comportamiento Organizacional”, destaco la técnica del Taller (para esta técnica y las otras dos mencionadas, ver Tabla 2.1), donde los estudiantes investigaron de su artículo científico favorito relacionado al tema, analizaron, reflexionaron, sintetizaron con un mapa mental las ideas principales, y un estudiante de cada grupo expuso los resultados. Sobre ello se escucharon opiniones y anécdotas que complementaban el trabajo.

Las técnicas implementadas, grafican el propósito de esta sistematización: mostrar cómo la enseñanza de habilidades blandas, que los docentes universitarios transmiten en el aula, puede convertirse en una estrategia de desarrollo profesional y de fortalecimiento institucional. Con estas técnicas implementadas en clase se permite al estudiante, ir desenvolviéndose en su rol como un compartimiento correcto en una empresa, con la observación de cada grupo se aprende, los aspectos positivos y negativos. Con la retroalimentación complementa el conocimiento. El resultado será un estudiante más seguro para el momento futuro cuando sea participe en una empresa y tenga que tomar de decisiones correctas para el objetivo de la organización.

Tabla 2.1: Definiciones de técnicas aplicadas en clase

Aspecto	Role Playing	Sketch	Talleres
Definición	“Consiste en representar una situación simulada asumiendo distintos papeles para comprender mejor un fenómeno o conducta” (Chiavenato, 2011).	“Es una dramatización breve que busca comunicar una idea o mensaje mediante la actuación planificada” (Robbins & Judge, 2019).	“Es una estrategia participativa donde los estudiantes aplican conocimientos teóricos mediante la práctica guiada y el trabajo colaborativo” (Zabalza, 2009).
Objetivo principal	Desarrollar habilidades interpersonales, liderazgo y empatía (Dessler, 2020).	Transmitir valores, actitudes o dilemas de forma creativa (Koontz & Weihrich, 2012).	Favorecer el aprendizaje activo, la reflexión colectiva y la construcción de conocimientos (Kolb, 1984).
Tipo de actuación	Improvisada según el rol asignado.	Guiada por un guion breve y estructurado.	Participativa y reflexiva, orientada a la resolución de problemas o ejercicios prácticos.
Enfoque pedagógico	Aprendizaje experiencial y reflexión sobre la conducta (Kolb, 1984).	Comunicación escénica y trabajo en grupo para representar una situación.	Aprendizaje cooperativo y significativo basado en la práctica (Fink, 2013).
Duración típica	Corta o media (5–20 minutos).	Breve (5–10 minutos).	Variable, generalmente extendida (1–2 horas o más).
Evaluación del aprendizaje	Participación, análisis crítico y asimilación de roles.	Claridad del mensaje y creatividad del grupo.	Nivel de aplicación práctica, cooperación y reflexión de los participantes.
Aplicación en el aula	Casos de liderazgo, atención al cliente o negociación.	Representar valores organizacionales o dilemas éticos.	Desarrollar proyectos, simulaciones o diagnósticos colectivos.

Fuente: elaboración propia.

Es importante el desarrollo de habilidades, porque es lo que realmente demanda el mercado laboral. En el año 2023 se realizó un Grupo Focal en la UNEMI, modalidad virtual, organizado por varias carreras, en el que los empresarios invitados manifestaron la necesidad de que el perfil de egreso del estudiante debiera cumplir con ciertas expectati-

vas. Ellos se referían, más allá del conocimiento académico, al desarrollo de habilidades blandas, como poseer liderazgo, manejo de grupos de personas, habilidades numéricas, manejo de tecnología o herramientas tecnológicas, la práctica de la ética, la resolución de problemas, entre las más relevantes.

En ese contexto, el propósito último de este trabajo es servir de ejemplo para docentes de la cátedra de Comportamiento Organizacional no solo de esta universidad, sino de otras del país o del mundo. Ya que no solo se trata de dar una clase magistral sobre el tema de la semana, según el avance del silabo de la asignatura, sino de demostrar una conexión con ellos, sentir la satisfacción de poder contribuir con herramientas que permitan a ellos mejorar estas deficiencias, aportando así a la formación de liderazgo, y a una buena gestión del comportamiento organizacional en la empresa.

Esta experiencia aporta un enfoque innovador, al vincular de manera directa la enseñanza de habilidades blandas, especialmente liderazgo y gestión de equipos, con la realidad social y económica inmediata de los estudiantes, quienes provienen de contextos familiares de pequeños negocios y actividades informales. Su distinción radica en que no se limita a la transmisión de conocimiento teórico, sino que transforma el aula en un espacio de práctica reflexiva, donde los estudiantes identifican sus debilidades, y desarrollan competencias claves para la gestión empresarial. Los beneficios observados incluyen un aumento en la conciencia sobre la importancia del liderazgo, la mejora en la participación grupal y la reducción de inseguridad al tomar decisiones, evidenciando que la formación práctica de habilidades blandas complementa el aprendizaje académico (Schön, 1992; Stenhouse, 1987b). El criterio de valor de esta experiencia es la característica de ser transferible a otras asignaturas, carreras y universidades, ya que el enfoque de integración entre teoría, práctica y contexto social puede adaptarse a distintos entornos educativos, contribuyendo a la formación de futuros profesionales con capacidades de liderazgo y toma de decisiones efectivas.

Por último, señalamos como objeto de estudio de esta sistematización el desarrollo de habilidades de liderazgo y gestión de equipos en estudiantes, de segundo semestre de la carrera de Administración de Empresas modalidad presencial de la UNEMI, tomando como base empírica la asignatura de Comportamiento Organizacional.

La delimitación temporal es el primer semestre 2025 y abarca únicamente al grupo de 36 estudiantes que participaron en las dinámicas, exposiciones, análisis de casos, trabajo práctico experimental propuesto en el aula. Se incluyen los procesos de reflexión, identificación de debilidades y fortalecimiento de competencias blandas, pero no se con-

sidera la evaluación de resultados en entornos laborales externos, dado que estos exceden el alcance del aula.

2.2. La trama conceptual y operativa de la experiencia.

La experiencia vivida en la asignatura Comportamiento Organizacional no solo permitió comprobar que en una cátedra no solo es la transmisión del conocimiento, si no que el espacio donde esta se desenvuelve involucra el desarrollo de competencias blandas y su conexión con la vida profesional. Según Robbins y Robbins y Judge (2013), el comportamiento organizacional es: “un campo de estudio que investiga el impacto que los individuos, grupos y estructuras tienen sobre el comportamiento dentro de las organizaciones, con el propósito de aplicar ese conocimiento para mejorar la eficacia organizacional” (p. 13). Incluir la asignatura de Comportamiento Organizacional en el plan de estudios de la carrera de Administración de Empresas es fundamental, porque proporciona las herramientas necesarias para que los futuros profesionales comprendan, gestionen y mejoren las relaciones humanas en entornos laborales complejos. Esta asignatura no solo permite entender cómo se comportan las personas dentro de una organización, sino también desarrollar habilidades blandas como el liderazgo, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, competencias que hoy son consideradas clave para la sostenibilidad empresarial (Chiavenato, 2017).

Además, el conocimiento del comportamiento organizacional fortalece la toma de decisiones éticas, estratégicas y empáticas, alineadas con los objetivos de la organización y el bienestar de los colaboradores. Su inclusión en el pensum responde también a las exigencias del entorno laboral actual, donde el capital humano se ha convertido en uno de los activos más valiosos para la competitividad de las empresas. Un administrador que comprende cómo motivar a su equipo, cómo influye la cultura organizacional y cómo manejar dinámicas de poder e influencia, estará mejor preparado para liderar organizaciones en entornos cambiantes y globalizados.

En ese contexto, esta asignatura es importante en la formación del estudiante ya que permite conocer las bases teóricas, herramientas claves sobre el manejo de una empresa, elementos que son de mucha utilidad hoy en día para el ámbito laboral. Anteriormente se relató cómo, a través de dinámicas participativas y reflexivas, los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Administración de Empresas reconocieron sus debilidades en liderazgo, comunicación y trabajo en equipo, descubriendo que estas capacidades no

son innatas, sino que pueden cultivarse con acompañamiento docente y práctica constante. Los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados (puntuaciones y comentarios) reflejaron que los estudiantes valoran la cercanía, motivación y empatía de la docente, así como el uso de metodologías activas que favorecen la participación y el aprendizaje significativo. Este punto marca una transición importante: pasamos del relato de aula a la construcción de un marco conceptual que permita comprender, desde la teoría, cómo estas prácticas inciden en el desarrollo integral de los futuros profesionales.

A partir del análisis de la experiencia y de los comentarios estudiantiles en el resultado de la evaluación de docentes del Segundo Semestre del año 2024 de la carrera de Administración de Empresas, emergen tres conceptos estructurantes que atraviesan el proceso formativo, el primero, el liderazgo, que se entiende como “el proceso mediante el cual un individuo influye en un grupo de individuos para lograr una meta común” (Northouse, 2018). Esta capacidad es esencial en la formación de administradores, ya que fortalece la toma de decisiones, la dirección de equipos y la gestión del cambio.

Por su parte, el segundo concepto básico son las habilidades blandas o “*soft skills*”, que aluden a las competencias interpersonales, comunicativas y emocionales que permiten una interacción efectiva en entornos sociales y laborales. Goleman (1995), habilidades como la empatía, el autocontrol, la motivación y la conciencia social forman parte de la inteligencia emocional, indispensable para liderar e integrarse a equipos de trabajo de manera efectiva. Por último, el aprendizaje experiencial se basa en el principio de que las personas aprenden de manera más efectiva cuando participan activamente en procesos significativos. Kolb (1984) lo define como “el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia” (p. 41), lo que implica reflexión, conceptualización y aplicación práctica. En el contexto universitario, este tipo de aprendizaje fomenta la participación, la autonomía y la conexión entre teoría y realidad.

Estas nociones, recurrentes en la literatura sobre comportamiento organizacional (Chia-venato, 2011; Goleman et al., 2013; Robbins & Coulter, 2018), se convierten en los pilares de interpretación de la práctica docente, ya que explican cómo los procesos de enseñanza pueden fortalecer la confianza, la autonomía y la colaboración entre los estudiantes.

La descripción de todo el ambiente donde se desarrolló esta cátedra se estructura según tres dimensiones: la pedagógica, que apunta a las estrategias implementadas en clase que facilitan al estudiante la asimilación de conocimiento; la subjetiva, que es la vivida y transmitida por el estudiante; y la institucional que, en otras palabras, son los parámetros de guía entre el docente, su cátedra y el estudiante.

La Dimensión Pedagógica se refiere al conjunto de estrategias didácticas, metodológicas y recursos didácticos utilizadas para promover la participación activa, el aprendizaje, la reflexión y la construcción de conocimiento a partir de la práctica. Stenhouse (1987b) y Schön (1992) destacan que el aula se convierte en un laboratorio de aprendizaje cuando el docente fomenta la indagación, la autoevaluación y el pensamiento crítico. En la experiencia relatada, esta dimensión se expresó en las dinámicas grupales sobre liderazgo, y en la conexión entre teoría y realidad local de los estudiantes.

En cuanto a la Dimensión Subjetiva, esta hace referencia al desarrollo de la identidad profesional, de cómo se proyecta en el futuro y también incluye la emocional del estudiante. Según Goleman et al. (2013), el liderazgo y la inteligencia emocional son ejes centrales del comportamiento organizacional porque fortalecen la autoconciencia, la empatía y la capacidad de influir positivamente en los demás. En el desarrollo de los talleres, sketch y role playing realizados en clase, se evidenció el reconocimiento de temores e inseguridades frente al liderazgo, pero también los estudiantes descubrieron que podían transformar esos miedos mediante la práctica reflexiva.

La última descripción es la Dimensión Institucional, que engloba los factores contextuales que condicionan o favorecen la enseñanza y el aprendizaje, como la cultura universitaria, la gestión académica y los espacios de acompañamiento docente. “La dimensión institucional implica considerar cómo las políticas, la cultura organizacional y las condiciones materiales de la institución inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Bolívar, 2012b; Ezpeleta & Weiss, 2007; Fullan, 2007) señalan que las instituciones educativas son comunidades de aprendizaje donde la innovación pedagógica depende del compromiso institucional. En este caso, la UNEMI brinda un entorno propicio para la experimentación didáctica y la vinculación con el contexto social, aspectos claves en la sostenibilidad de la enseñanza.

En su portal web la UNEMI dispone de una sección denominada “Normativas”, donde se agrupan diversos instrumentos como estatutos, reglamentos, instructivos, políticas, manuales y códigos. Estos documentos constituyen la base para el funcionamiento académico, administrativo y organizacional de la institución. En su sección titulada “Base legal que la rige”, la universidad manifiesta que su accionar está enmarcado en cuerpos legales nacionales como la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), el Estatuto de Régimen Jurídico de la Administración Pública, y en reglamentos internos como el Reglamento de Régimen Académico y el Reglamento de Carrera y Escalafón del Personal Académico. Con base en estos instrumentos, se puede

afirmar que la dimensión institucional en UNEMI se expresa a través de una estructura normativa compuesta por estatutos, reglamentos internos y políticas institucionales que regulan y orientan tanto la labor docente como los procesos administrativos, siendo un componente esencial del entorno educativo.

Las tres dimensiones distinguidas anteriormente se operacionalizaron a través de indicadores que permiten observar y verificar su presencia en la práctica. Los indicadores surgen tanto de la observación en el aula como de la evidencia recogida en los instrumentos aplicados (evaluaciones de desempeño docente y comentarios de los estudiantes). En el proceso de sistematización de la experiencia docente, resultó necesario traducir las dimensiones teóricas del enfoque pedagógico, subjetivo e institucional en indicadores concretos que permitieran evidenciar su presencia y efectividad en el aula. Estos indicadores actúan como puentes entre lo observado y lo conceptual, permitiendo identificar comportamientos, actitudes y resultados vinculados al desarrollo de habilidades blandas, la participación estudiantil y el entorno de enseñanza. Se construyeron a partir de una observación continua del quehacer en clase y del análisis de instrumentos de evaluación aplicados, tales como encuestas, comentarios cualitativos y registros de dinámicas grupales. En este sentido, los indicadores funcionan como herramientas clave para validar la experiencia y facilitar su análisis riguroso. Como señalan Flick (2014) y Yin (2014), “los indicadores permiten observar y verificar empíricamente los conceptos teóricos al convertirlos en elementos tangibles y mensurables dentro del estudio de caso”. El conjunto de indicadores conforme cada dimensión, se observa en la Tabla 2.2.

Tabla 2.2: Dimensiones e indicadores observables

Dimensión	Indicadores observables	Fundamento teórico	Definición
Pedagógica	Participación activa en actividades que integran teoría y práctica; proyectos, estudios de caso y dinámicas colaborativas; debates, exposiciones, laboratorios y simulaciones orientadas al aprendizaje significativo; evidencias de articulación entre teoría y aplicación real.	Slavin (1997); Schön (1992).	“La dimensión pedagógica se enfoca en las estrategias metodológicas que facilitan la construcción del conocimiento desde la experiencia del estudiante” (Schön, 1992).
Subjetiva	Reconocimiento del liderazgo estudiantil y docente; interacción respetuosa; identificación de intereses motivacionales vinculados al éxito académico; desarrollo de autonomía; valoración del acompañamiento docente y del clima educativo.	Coleman et al. (2013); Nordoneza (2018).	“La dimensión subjetiva representa la experiencia emocional y el desarrollo personal del estudiante durante el proceso de formación” (Coleman, 1993; Nordoneza, 2018).
Institucional	Mecanismos de apoyo académico y administrativo; organización curricular coherente; recursos digitales, infraestructura y laboratorios adecuados; normativas para asegurar transparencia y seguimiento; fortalecimiento de la identidad universitaria.	Fullan (2007); Bolívar (2012).	“La dimensión institucional implica normas, estructuras y apoyos organizativos que enmarcan y viabilizan la práctica educativa” (Bolívar, 2012; Fullan, 2007).

Fuente: elaboración propia.

Para garantizar la validez de los indicadores se recurrió a una triangulación de fuentes y métodos. Como fuentes de evidencia se consideraron tres tipos de datos. En primer lugar, la evaluación de la materia Comportamiento Organizacional por docente, en este caso, la evaluación realizada por los estudiantes del cometido de la autora. La directora

de carrera de ese período (MSc Carla Mendoza) entrega al finalizar el período a cada docente vía correo electrónico la evaluación puntuada y los comentarios, para que el docente analice, reflexione y realice un plan de mejoras de su cátedra. Esta fue de tipo cuantitativo, fue analizada mediante un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en ítems relacionados con la comunicación, claridad, participación y motivación. En segundo lugar, los comentarios estudiantiles recogidos en el archivo pdf, de naturaleza cualitativa, fueron examinados a través de un análisis de contenido temático, identificando patrones discursivos vinculados al liderazgo, la empatía y el aprendizaje significativo. Finalmente, los registros del aula, considerados como una fuente observacional, permitieron contrastar la participación observada en clase con las percepciones expresadas por los estudiantes, fortaleciendo así la triangulación de la información recopilada.

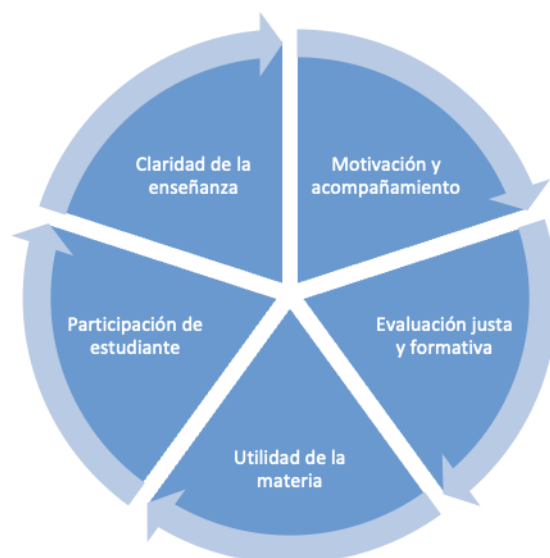
Siguiendo a Jara (2018) y Stake (1995), el uso de fuentes múltiples fortalece la credibilidad del proceso de sistematización, ya que permite documentar las transformaciones observadas en la práctica.

En los resultados cuantitativos, las puntuaciones son sobre un máximo de 5 puntos, valor para el cual participan todos los estudiantes del curso. En promedio estas puntuaciones se ubicaron entre 4.7/5 puntos y 5/5 puntos, lo que demuestra un alto nivel de satisfacción estudiantil. En el análisis cualitativo, los comentarios que resaltaron más reflejan aprecio por la metodología, la empatía y el acompañamiento docente. Expresiones como “nos motiva a participar”, “enseña con pasión” y “nos comprende y guía” se repiten con frecuencia, evidenciando una percepción positiva del proceso formativo y su impacto emocional.

Podemos apreciar la Figura 2.1 que representa la estructura de los parámetros de temas calificados por el estudiante respecto del docente. En el resultado de la evaluación docente se muestra que la Claridad de enseñanza obtuvo 4.9 puntos; la motivación y acompañamiento, 4.8 puntos; la participación del estudiante, 4.7 puntos; la utilidad de la materia, 4.8 puntos y la evaluación justa y formativa con 4.9 puntos. Con estas observaciones se obtiene una puntuación promedio general de 4.8 sobre 5 puntos, la cual refleja una percepción sobresaliente del proceso docente, destacando la motivación, la claridad en las explicaciones y la utilidad práctica de los contenidos. Este resultado corrobora la presencia de la dimensión pedagógica y la subjetiva en la experiencia.

La justificación teórica, en cuanto a la estructura conceptual y operativa seleccionada se justifica por su coherencia con el propósito de la sistematización: transformar una experiencia educativa en conocimiento comunicable. Siguiendo a Jara (2018), sistema-

Figura 2.1: Estructura de parámetros que miden la satisfacción en la materia Comportamiento Organizacional



Fuente: elaboración propia.

tizar implica comprender las prácticas para mejorarlas y compartirlas con la comunidad académica. El modelo de análisis adoptado —basado en dimensiones, indicadores y evidencias— permite organizar la complejidad de la enseñanza en categorías comprensibles y evaluables. Flick (2014) sostiene que la validez de un análisis cualitativo depende de la claridad conceptual y la consistencia metodológica, mientras que Stake (1995) y Yin (2014) enfatizan la triangulación como garantía de credibilidad. En este caso, las tres dimensiones (pedagógica, subjetiva e institucional) logran representar de manera equilibrada los distintos niveles de la experiencia: el aula como espacio de aprendizaje activo, el estudiante como sujeto de transformación y la universidad como entorno que promueve la innovación educativa. La incorporación de resultados empíricos (puntuaciones y comentarios) fortalece la articulación entre teoría y práctica, mostrando que las estrategias aplicadas tuvieron un impacto observable en la percepción y desempeño de los estudiantes. Además, la evidencia respalda la tesis central de la sistematización: el desarrollo de habilidades blandas y liderazgo puede promoverse desde el aula, cuando el proceso educativo se orienta hacia la reflexión, la participación y el acompañamiento humano.

De este modo se ha construido un andamiaje teórico y metodológico que da sustento académico a la experiencia docente en *Comportamiento Organizacional*. A través de la identificación de dimensiones, indicadores y evidencias, se muestra que la práctica educativa basada en la participación activa y la reflexión crítica, potencia el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes de Administración de Empresas. La coherencia entre los resultados empíricos y las teorías revisadas, demuestran que el aula universitaria puede convertirse en un espacio de transformación personal y profesional, capaz de formar líderes sensibles, éticos y preparados para responder a los desafíos del entorno empresarial contemporáneo.

2.3. Alineamiento de la experiencia con el currículo y el perfil del egresado

Lo que se explicó anteriormente permitió consolidar una comprensión integral sobre cómo las dimensiones pedagógica, subjetiva e institucional se interrelacionan para fortalecer el aprendizaje experiencial, y el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes de Administración de Empresas. La operacionalización de estas dimensiones a través de indicadores observables posibilitó evidenciar, con datos cualitativos y cuantitativos, la eficacia de las estrategias didácticas aplicadas. Las puntuaciones altas en claridad, motivación y participación reflejaron la solidez de la dimensión pedagógica, mientras que los comentarios estudiantiles mostraron la influencia de la dimensión subjetiva en la autoconfianza y el liderazgo. Finalmente, la dimensión institucional, al sustentarse en las normativas y políticas de la UNEMI, demostró ser el marco que respalda la innovación y la mejora continua en la práctica docente universitaria.

Ahora, en la formación universitaria contemporánea se exige que la docencia se oriente hacia el desarrollo integral del estudiante, articulando la teoría con la práctica y vinculando las experiencias del aula con el perfil de egreso profesional. En este sentido, la experiencia desarrollada en la asignatura Comportamiento Organizacional en la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) se constituye en un espacio de aprendizaje activo, donde el liderazgo, la comunicación, la empatía y la reflexión crítica, se integran para fortalecer las competencias que demanda el mercado laboral actual. De acuerdo con el proyecto Tuning América Latina (2007), las competencias profesionales combinan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permiten al

egresado actuar con eficacia y responsabilidad en contextos complejos, lo cual implica trascender la simple transmisión de contenidos, hacia un enfoque educativo centrado en la formación de capacidades transferibles y sostenibles. Las competencias seleccionadas del perfil de la carrera son las siguientes: el liderazgo y gestión de equipos, la comunicación efectiva y trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y toma de decisiones éticas, y el aprendizaje autónomo y desarrollo profesional continuo. Hablaremos de cada uno de ellos a continuación.

2.3.1. Liderazgo y gestión de equipos

El liderazgo constituye una competencia muy importante en el perfil del administrador de empresas, pues permite gestionar personas o grupos de personas, proceder en los procesos propios de la empresa y participar en la toma de decisiones. Según Northouse (2018), liderar implica influir positivamente sobre un grupo para alcanzar metas comunes. En la experiencia desarrollada en el aula, las dinámicas grupales aplicadas de role playing y los sketches con el tema “Cómo ser un buen líder”, se expuso una metodología diferente. Se trabajó en equipos, se expuso en que consiste la dinámica de cada técnica, y ellos tenían que escoger que técnica se adapta a su experiencia, a lo que querían transmitir. Después de 20 minutos de organizarse, reflexionar, y preparar su argumento, se dispuso a los estudiantes como público, donde ellos podrían preguntar a cada grupo, y cada uno se argumente su caso. Los desarrollos de estas técnicas posibilitaron que los estudiantes identifiquen sus temores, reconozcan modelos negativos de liderazgo y comprendan que esta capacidad no es innata, sino que puede desarrollarse con acompañamiento y práctica reflexiva. Desde la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), estas actividades transformaron la vivencia en conocimiento, promoviendo la autorreflexión y la acción consciente. Considerando la evidencia empírica con puntuaciones de 4.8/5 puntos expuesta anteriormente, concretamente los comentarios de “motivación” y “claridad”, se confirma que la metodología implementada fortaleció la confianza y la participación, indicadores directos de crecimiento en liderazgo y autogestión.

El desarrollo de esta competencia se articuló principalmente con los contenidos de la Unidad 2: Motivación y liderazgo, cuyo resultado de aprendizaje orienta al estudiante a describir las características claves del líder y elaborar propuestas basadas en tipologías de liderazgo. Durante el proceso formativo, se fomentó la reflexión sobre los estilos de liderazgo más efectivos en contextos empresariales diversos, fortaleciendo la capacidad

Figura 2.2: Estructura de parámetros que miden la satisfacción en la materia Comportamiento Organizacional



Fuente: elaboración propia. Participación de estudiantes en clase con la técnica de role playing, grupo compuesto de cinco estudiantes con el tema “Cómo ser un buen líder”

de los estudiantes para analizar situaciones, y tomar decisiones éticas y estratégicas. Este enfoque práctico permitió que los futuros administradores comprendan la relación entre el liderazgo y la gestión eficiente de personas dentro de la organización.

Asimismo, se promovió la aplicación de modelos teóricos de liderazgo situacional y transformacional, vinculados con la toma de decisiones gerenciales. La experiencia evidenció que los estudiantes reconocen el liderazgo no como una posición jerárquica, sino como una competencia transversal que implica influencia positiva, empatía y dirección estratégica. En concordancia con el perfil de egreso de la carrera de Administración de Empresas de la UNEMI, esta competencia se traduce en la capacidad de ejercer liderazgo ético, fomentar el trabajo colaborativo y orientar la toma de decisiones hacia la sostenibilidad y la mejora continua (UNEMI, 2023).

2.3.2. Comunicación efectiva y trabajo colaborativo

La comunicación constituye la base del comportamiento organizacional, pues facilita la coordinación y cohesión de los equipos. Es importante que los estudiantes aprendan a manejar esta competencia, como siempre señaló la docente en clase: “Aquí les voy a enseñar no solo a sacar esa chispa de buen líder, sino a despertar y manejar sus competencias”. Carlino (2005) destaca que la competencia comunicativa implica comprender y producir discursos en contextos académicos y profesionales, lo cual potencia el aprendiza-

je y la interacción social. En la asignatura, las exposiciones, talleres y debates fomentaron la expresión oral y escrita, el respeto por la diversidad de opiniones y la construcción de conocimiento compartido. En el aula, en el desarrollo de las técnicas los estudiantes aprendieron a desenvolverse entre ellos, algunos eran cohibidos y otros extrovertidos, al momento de comunicarse entre ellos; los que eran poco comunicativos fueron aprendiendo de sus compañeros, fue un aprendizaje colaborativo y muy significativo. Es notable observar cómo transmitían el mensaje y permitían una reflexión hacia los demás estudiantes, claro que esa timidez fue cambiando poco a poco, el trabajo en grupo permitió a todos una expresión más fluida, la idea era que ellos aprendiesen de sus compañeros, y aflorase una mejor comunicación. Desde el enfoque de Villa y Poblete (2008), la competencia comunicativa se evidencia cuando el estudiante logra expresar ideas con claridad, escucha activa y argumentación sólida, elementos observados en la participación espontánea y en las presentaciones reflexivas sobre teorías del comportamiento organizacional. La cooperación entre pares fortaleció la empatía, la responsabilidad compartida y la capacidad de negociación, competencias clave para la gestión empresarial.

Esta competencia se vinculó con los aprendizajes alcanzados en la Unidad 1, “Qué es el comportamiento organizacional”, cuyo objetivo fue identificar los factores que influyen en la conducta humana dentro de las organizaciones. Se trabajó en la comprensión de cómo la percepción, las actitudes, los valores y las emociones inciden en la comunicación interpersonal y grupal. A través de dinámicas participativas y simulaciones empresariales, los estudiantes fortalecieron sus habilidades de escucha activa, retroalimentación y presentación de ideas en entornos colaborativos.

De igual manera, se promovió la comunicación asertiva como herramienta clave para la coordinación y resolución de conflictos en los equipos de trabajo. Esta habilidad está alineada con las competencias del perfil profesional de la UNEMI, que enfatiza la importancia de la comunicación efectiva como un elemento esencial en la gestión administrativa, la negociación y la toma de decisiones. En este contexto, la experiencia pedagógica permitió a los estudiantes reconocer que la comunicación no solo es un medio para transmitir información, sino un factor determinante para construir confianza y cohesión organizacional.

2.3.3. Pensamiento crítico y toma de decisiones éticas

El pensamiento crítico permite al estudiante analizar y cuestionar la realidad organizacional, adoptando decisiones fundamentadas y éticamente responsables. Barnett (2001) plantea que el perfil profesional del siglo XXI requiere una “disposición crítica” para enfrentar la incertidumbre y la complejidad social. En la experiencia relatada, la discusión sobre modelos de liderazgo ineficaz y la reflexión sobre la falta de referentes positivos, generaron debates sobre ética laboral, justicia organizacional y responsabilidad social. Estas prácticas fomentaron la capacidad de evaluar alternativas y anticipar consecuencias, alineándose con el modelo de competencias propuesto por Zabalza (2003), quien subraya que las competencias integran saber, saber hacer y saber ser. Los estudiantes demostraron esta integración al elaborar conclusiones reflexivas y al identificar cómo sus comportamientos pueden incidir en la cultura organizacional de futuras empresas. En el aula, ellos analizaban de manera crítica los comportamientos de los buenos líderes y los comportamientos de los malos líderes, y se permitía la reflexión en la toma de decisiones futuras en el liderazgo de las empresas.

El fortalecimiento de esta competencia se abordó en la Unidad 3, “Cultura organizacional”, cuyo resultado de aprendizaje busca identificar las características fundamentales de la cultura organizacional y su importancia para la gestión del talento humano. A partir del análisis de casos reales, los estudiantes exploraron cómo los valores, normas y símbolos compartidos dentro de una organización influyen en la motivación, el desempeño y la identidad corporativa. Esta comprensión permitió que los futuros administradores desarrollen una mirada integral de la empresa, entendiendo la cultura como un factor estratégico para la competitividad y sostenibilidad.

Adicionalmente, se enfatizó la relación entre cultura, clima organizacional y desempeño, promoviendo la reflexión sobre el rol del administrador como agente de cambio cultural. Este enfoque coincide con las competencias del perfil de egreso de la UNEMI, que resaltan la capacidad para diseñar estrategias de gestión humana orientadas al bienestar, la innovación y la responsabilidad social. De esta manera, los estudiantes comprendieron que la cultura organizacional no es un elemento estático, sino un proceso dinámico que requiere liderazgo, comunicación y compromiso colectivo para su fortalecimiento.

2.3.4. Aprendizaje autónomo y desarrollo profesional continuo

La educación universitaria debe fomentar la autonomía y la capacidad de aprendizaje permanente, rasgos indispensables para la sostenibilidad profesional. El enfoque del aprendizaje experiencial, apoyado en (Schön, 1992; Stenhouse, 1987a), sostiene que el docente debe convertirse en un facilitador que promueva la indagación y la autoevaluación. En esta experiencia, las técnicas de taller, análisis de artículos científicos y elaboración de mapas mentales, impulsaron el pensamiento autónomo y la construcción de saberes significativos. Los estudiantes no solo reprodujeron teorías, sino que analizaron su aplicabilidad en contextos reales, fortaleciendo su criterio y autorregulación del aprendizaje. Este proceso evidencia el tránsito de un aprendizaje receptivo hacia uno reflexivo, base de la competencia de aprender a aprender, esencial en la formación de profesionales adaptativos y críticos. En el aula, a los estudiantes les atrajo el aprendizaje de este tema y esto permitirá un desarrollo profesional continuo, esto coincide con el aprendizaje del Sílabo de Comportamiento Organizacional, y también cumple con trabajar en la necesidad de lo que el mercado demanda sobre el perfil de la carrera, que el estudiante debe tener dominio en sus tareas, tener una buena comunicación, desarrollar las habilidades de buen líder, actuar de acuerdo a la ética, entre otras mencionadas en la parte introductoria.

Esta competencia se potenció especialmente en la Unidad 4, “Poder y política, conflicto y negociación”, que promueve la capacidad de reordenar los valores personales mediante la práctica de la asertividad y la solución de conflictos. En esta etapa, los estudiantes aprendieron a analizar los intereses y posiciones en juego dentro de las relaciones laborales, y a aplicar estrategias de negociación que favorezcan la equidad y el consenso. El aprendizaje autónomo se fortaleció a través de la investigación individual, y la reflexión crítica sobre los dilemas éticos y políticos en la gestión organizacional.

A su vez, se fomentó la autorregulación del aprendizaje y la búsqueda constante de mejora profesional, en coherencia con el enfoque de la formación integral y continua que impulsa la UNEMI. La experiencia reflejó que el aprendizaje autónomo no se limita a la adquisición de conocimiento técnico, sino que implica el desarrollo de la capacidad para aprender de la práctica, evaluar críticamente el propio desempeño y adaptarse a contextos cambiantes. Así, los estudiantes asumieron el compromiso de mantener una actitud de aprendizaje permanente, coherente con la visión de la carrera de Administración de Empresas: formar profesionales con liderazgo, innovación y responsabilidad social, para contribuir al desarrollo sostenible.

La experiencia en la asignatura de Comportamiento Organizacional permitió verificar la coherencia entre las competencias promovidas en el aula y los objetivos establecidos en el perfil de egreso de la carrera de Administración de Empresas de la UNEMI. Las actividades implementadas, sustentadas en metodologías activas y aprendizaje experiencial, contribuyeron al fortalecimiento de cuatro competencias clave: liderazgo, comunicación, pensamiento crítico y aprendizaje autónomo. Este alineamiento demuestra que la docencia universitaria, cuando se articula con el currículo institucional, puede generar aprendizajes significativos y sostenibles, que responden a las demandas del entorno productivo y social.

Asimismo, la integración de las dimensiones pedagógica, subjetiva e institucional reafirma la necesidad de concebir la enseñanza universitaria como un proceso integral, donde el conocimiento académico se complementa con el desarrollo humano y ético del estudiante. En este sentido, la cátedra de Comportamiento Organizacional se consolida como un espacio estratégico para la formación de líderes conscientes, reflexivos y socialmente responsables, capaces de transformar los contextos organizacionales desde una perspectiva humana y colaborativa.

2.4. El ecosistema estratégico de la experiencia

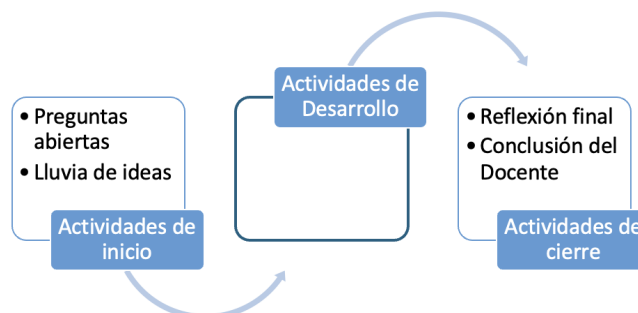
2.4.1. Estrategias núcleo en acción

Una vez consolidada la coherencia curricular y definidas las competencias del perfil de egreso de la carrera de Administración de Empresas, el siguiente paso consistió en llevar esas competencias al terreno de la práctica. En este punto comenzó la verdadera “cocina” de la experiencia: el momento en que la teoría se convierte en acción y el aula se transforma en un espacio vivo de experimentación, aprendizaje y reflexión. En la asignatura de Comportamiento Organizacional, las estrategias núcleo se centraron en fomentar el aprendizaje experiencial, la participación activa y la autoconfianza de los estudiantes, especialmente en torno a la competencia del liderazgo y la comunicación efectiva.

Desde las primeras sesiones, el propósito fue diseñar actividades que generaran conciencia sobre las debilidades y potencialidades personales de cada estudiante. La técnica de role playing fue la herramienta más poderosa en este proceso, pues permitió que los jóvenes representaran situaciones laborales reales y reconocieran sus propias emociones frente a la toma de decisiones, pero ¿Cuál fue el papel del docente en este proceso? Es

necesario aclarar que una catedra exitosa también depende del docente, éste tiene que poner en acto su vocación por la enseñanza, aplicar técnicas novedosas según el contenido, para lograr transmitir el conocimiento, la motivación docente es importante, coincidente con Villagra et al. (2023) “para favorecer el desarrollo del estudiante, se deben considerar las denominadas variables mediadoras del desempeño docente: habilidades para la enseñanza, motivación docente y condiciones de trabajo (Pág.9)”. ¿Cómo se organizó la aplicación de la técnica role playing en el aula? La docente transmitió las instrucciones dentro del aula para el tema “Como ser un buen líder”. Se organizó a los estudiantes en grupos de 5 personas y dado que la clase tenía una duración de tres horas, se les dio 40 minutos para toda la organización, la planificación; además de ello, se permitió que escogieran sus compañeros de grupo por afinidad. Se dio, 15 minutos para el ensayo. No solo era exposición de la idea sino, organizar sus ideas en un papel, donde tenían que poner los integrantes y esta actividad tenía una validez de 10 puntos. Segundo, les expliqué las dos técnicas que podrían escoger, y en qué consistía cada una, tanto los Sketch como el role playing. Tercero, de alguna manera espontánea dentro de cada grupo surgía un líder, se observaba a veces uno o dos personas que trataban de dominar la escena, tener el control de la situación y aflorar esas cualidades innatas de un buen líder. Inmediatamente era alguien a quien seguían, este estudiante tomó la batuta, organizó las ideas que podían presentar, o explicó su punto de vista en qué podían dramatizar, escuchaba la opinión de sus compañeros, la guía del papel, de la dramatización fue importante, surgió de todos, porque este líder era una persona que aceptaba de manera natural, sin tener un cartel que decía “soy el líder”. Cuarto, cada grupo se reunió distanciado del otro, puesto todos pretendían que su material fuera único. Aquí, cada grupo comenzó a conversar, planear, compartir ideas, reflexionar. Después, cada grupo debía interpretar una escena relacionada con la figura del líder: algunos encarnaban líderes autoritarios, otros líderes empáticos o cooperativos. Durante las dramatizaciones surgían risas, silencios, nervios; aquí el aula se convertía en una pequeña empresa donde se ponían en juego las emociones, los valores y la comunicación. Por último, se terminaba en una reflexión, aquí el grupo presentaba lo que habían aprendido, relacionaban su vivencia con algún autor de preferencia y compartían el mensaje con todos los compañeros. ¿Cómo se estructura la técnica correcta? Los docentes planifican qué técnica sirve mejor al tema, la idea es preparar con tiempo, y tener un plan B. La estructura de la clase es la misma, más allá de la técnica, por ejemplo: Actividades de inicio - Actividades de desarrollo –Actividades de Cierre, como se muestra en la Figura 2.3.

Figura 2.3: El diagrama del ecosistema



Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes escogieron role playing, inspirados también en el tema de la clase. La docente puede apreciar que a los estudiantes les gusta experimentar este tipo de técnicas, les ayuda a ellos mismos a relacionarse con su grupo y para tratar de “sacar ese líder que llevan dentro”, pero que algunos simplemente lo tienen dormido. Cuando la docente anuncia “vamos a hacer algo diferente”, observa que los ojos de los estudiantes brillan, que había logrado capturar su atención ¿Cómo surge un líder en la clase? Hay quienes desarrollan el liderazgo más que otros, también existen los que se desenvuelven de acuerdo con su función en la actividad que realizan, es decir, el liderazgo efectivo viene acompañado de otras cualidades que a veces son propias en cada puesto de trabajo y varían como el carácter, coraje, energía, el desenvolvimiento, comunicación, proactividad y reacción positiva, combinaciones de características y actitudes importantes, que dependen de la actividad. Por ejemplo, si un profesional trabaja como jefe en un área, éste puesto de trabajo primero, ha sido escogido por el estudiante por su conocimiento y cualidades. Siliceo et al. (2002) definen el liderazgo como “el influir en otros para un fin valioso”. Entonces, en la actividad del aula, se constatan cualidades como manejo de personas o grupo, el escuchar a su grupo, desarrollar la comunicación, y el observar toda la situación. Los estudiantes líderes al comunicar su estrategia, mueven al grupo y esto converge con Frances (2008), cuando manifiesta que “induce, dentro de su grupo, fuerzas en los espacios vitales de los miembros individuales” (p.542). Los estudiantes que seguían al líder no significa a su vez que no son líderes también, como dice Wilson (2011) saben manejar la situación con un nuevo enfoque ... “el cambio es la única constante de todo proceso”.

¿Qué expresiones obtuvimos en el aula? Una estudiante expresó durante la actividad: “Ahora se como ser un buen líder”, “me gusto esta técnica que aprendimos”, “Ahora se que un líder se hace”, “Aprendimos de la teoría a la práctica”, “Fue chévere hacer la clase así”. Estas frases sintetizan el sentido del aprendizaje experiencial: comprender a través de la vivencia. Según Kolb (1984), “el aprendizaje es el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia” (p. 41). Esta metodología, permitió que los estudiantes entendieran que el liderazgo no se aprende solo leyendo teorías, sino viviéndolo, reflexionando sobre la práctica, y transformando las emociones en aprendizaje.

Por último, los talleres reflexivos en los cuales se utiliza una noticia o un artículo científico son relevantes, porque permiten al estudiante la conexión con la realidad a través de la ciencia. A través de la lectura y análisis de artículos científicos sobre el comportamiento organizacional, los estudiantes elaboraron mapas conceptuales y expusieron sus conclusiones. En estos talleres, la teoría y la práctica se entrelazaron, generando una comprensión más profunda del liderazgo, la motivación y la cultura organizacional. Como sostiene Schön (1992), “el profesional reflexivo piensa en la acción, y a través de la acción, para mejorar su práctica” (p. 54). Este enfoque permitió que el aula se consolidara como un espacio de aprendizaje transformador, donde cada actividad conducía a la reflexión y la autoconciencia.

2.4.2. Estrategias de soporte aplicadas

“Las estrategias núcleo no habrían tenido éxito sin una base sólida de apoyo institucional, metodológico y emocional. Estas estrategias de soporte fueron el andamiaje que sostuvo la práctica y permitió que la innovación pedagógica se concretara día a día” (del taller RISEI, “Del aula al texto”). En este sentido, el acompañamiento de la institución, el uso de recursos tecnológicos y la planificación didáctica fueron pilares esenciales para garantizar la continuidad y calidad del proceso. Como se mencionó en el punto 1, los estudiantes de esta generación aman la tecnología y la red abierta Wifi UNEMI fue aprovechada para el desarrollo de la clase. Desde la perspectiva institucional, la UNEMI brindó un entorno favorable para el desarrollo de metodologías activas. La disponibilidad de aulas equipadas, el acceso a plataformas virtuales como UNEMI Virtual, y la existencia de normativas claras para la evaluación por competencias fueron elementos clave. Las condiciones ambientales para la clase son confortables, porque la universidad ofrece

tecnología, aulas cómodas, aire acondicionado, acceso ilimitado al internet configurando un buen ambiente de trabajo. Los estudiantes pueden utilizar sus teléfonos móviles para la investigación, esto resulta importante sobre todo porque tratamos con estudiantes de generación Z (1997-2012) o Alpha (nacidos a partir 2010). Fullan (2019) sostiene que “la sostenibilidad del cambio educativo depende de la creación de culturas escolares que promuevan el aprendizaje continuo y la colaboración docente” (p. 56). En este sentido, la cultura institucional de la universidad funcionó como un soporte permanente para la innovación en el aula, y con esto, aumenta la probabilidad de ofrecer educación de calidad.

A nivel metodológico, se implementaron rúbricas de evaluación que permitieron medir no solo el conocimiento teórico, sino también las habilidades interpersonales, la participación y la capacidad de reflexión. Estas rúbricas fueron compartidas con los estudiantes al inicio de cada actividad, lo que promovió la transparencia y la autorregulación. El soporte emocional también fue determinante. Se procuró mantener un ambiente de confianza, respeto y motivación, en el que los estudiantes se sintieran seguros para expresar sus ideas y errores. Goleman (1995) enfatiza que “la empatía y la gestión emocional son las habilidades que diferencian a los líderes eficaces de los que solo ocupan un cargo” (p. 23). Bajo esta premisa, el acompañamiento docente se convirtió en un acto de liderazgo pedagógico, guiado por la escucha activa y la motivación. Como establece el Modelo Educativo Transdisciplinar sin fronteras (METSF), vigente en la página Universidad Estatal de Milagro (2025) en el cual explica que el cumplimiento de estos roles promueve el aprendizaje complejo, autónomo y colaborativo que impulsa el trabajo en equipo y la solución conjunta de problemas.

2.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas

“Ningún proceso educativo se desarrolla sin desafíos, y esta experiencia no fue la excepción. Las estrategias de contingencia surgieron como respuestas creativas ante los imprevistos que aparecieron en el camino”. (del taller RISEI, “Del aula al texto”).

Durante el semestre, se enfrentaron limitaciones de tiempo, dificultades técnicas en la plataforma institucional, ausencias ocasionales de estudiantes y momentos de desmotivación o inseguridad. Sin embargo, cada obstáculo se convirtió en una oportunidad para fortalecer la resiliencia docente y reafirmar el compromiso con los aprendizajes.

El principal desafío fue el manejo del tiempo durante las presentaciones grupales, ya que la diversidad de estilos de trabajo provocaba que algunas actividades se extendieran

más de lo planificado. Para resolverlo, se aplicó una estrategia de reestructuración temporal: se dividieron las exposiciones en bloques breves y se incorporaron foros de discusión asincrónicos. Esto permitió mantener la continuidad del proceso, sin afectar el ritmo de otras asignaturas.

Otro reto, fue la inseguridad inicial de los estudiantes, especialmente en las dramatizaciones. Algunos manifestaban miedo escénico o temor a equivocarse frente a sus compañeros. Para abordar esta situación, se implementaron micro actividades de calentamiento grupal, en las que se realizaban dinámicas de confianza y comunicación antes de iniciar las representaciones. Poco a poco, el aula se transformó en un entorno seguro para el ensayo, el error y el aprendizaje. Como recuerda Freire (1997), “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 45). Esta visión dialógica permitió que los estudiantes se reconocieran como protagonistas del proceso formativo, más allá del miedo o la inseguridad inicial.

Las contingencias tecnológicas existieron, pero no fueron tan significativas, como los momentos en que la conexión a internet era lenta. Para evitar aquello, se subió al aula virtual el material en la semana anterior, como las diapositivas de la clase y el material complementario y archivos, para que los estudiantes revisen los artículos de lectura que les permitirá desarrollar ese pensamiento crítico, y alimentar las opiniones en la construcción de la guía, esto debió ser descargado. La cultura UNEMI es amigable con el medio ambiente e impulsa en su METSF la sostenibilidad: “El objetivo es que las personas comprendan los desafíos de la sostenibilidad y adopten medidas concretas para impulsar el cambio en los contextos en los que desempeñen su rol, contribuyendo de manera significativa al bienestar colectivo y al cuidado del entorno” Estas medidas aseguraron que algún problema, como la falta de energía eléctrica, no interrumpiera el desarrollo de las actividades. Además, el docente lleva un registro continuo de observaciones y reflexiones, lo cual sirvió como evidencia para ajustar las estrategias en tiempo real. Jara (2018) explica que “la sistematización no busca ocultar las dificultades, sino entenderlas como parte constitutiva de la práctica” (p. 73). Así, las contingencias se integraron al proceso como aprendizajes significativos que fortalecieron la flexibilidad y la adaptabilidad pedagógica.

2.4.4. Arquitectura del ecosistema estratégico

Una vez detalladas las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia, éstas formaban parte de un ecosistema estratégico integral. Este ecosistema está interconectado, y cada hilo representa una acción, una decisión o un aprendizaje, y donde el valor no reside en las partes aisladas, sino en su articulación coherente.

En el corazón de este ecosistema se situaron las estrategias núcleo, representando el motor de la experiencia. A través del aprendizaje experiencial, las dramatizaciones mediante las técnicas y los talleres, los estudiantes transformaron sus vivencias en conocimiento y desarrollaron habilidades blandas esenciales. En torno a este núcleo, las estrategias de soporte actuaron como el marco estructural: proporcionaron estabilidad, recursos y acompañamiento institucional. Finalmente, las estrategias de contingencia cumplieron la función de amortiguadores del proceso, garantizando su continuidad y sostenibilidad frente a los imprevistos.

La relación entre estas tres dimensiones puede compararse con un engranaje educativo. Cada componente cumple una función específica: el núcleo genera movimiento; el soporte asegura la dirección; y la contingencia mantiene la fluidez ante las fricciones del camino. Cuando una pieza enfrenta dificultad, las otras se activan para compensarla. Esta lógica de colaboración refleja la dinámica de las propias organizaciones, donde el liderazgo, la comunicación y la resiliencia deben coexistir para alcanzar objetivos comunes. Bolívar (2012a) señala que “la mejora educativa no depende solo del aula, sino de la red de relaciones que la sostiene” (p. 67). En este caso, la red incluyó a estudiantes, docentes, autoridades y recursos institucionales, todos interactuando en un flujo constante de retroalimentación. La arquitectura del ecosistema estratégico, por tanto, no fue un diseño previo, sino un proceso emergente que se fue configurando a medida que la experiencia avanzaba. Su principal logro fue demostrar que la formación universitaria puede trascender la transmisión de contenidos, para convertirse en una experiencia humana de aprendizaje colectivo.

El impacto más visible se observó en los cambios actitudinales de los estudiantes: mayor participación, empatía y sentido de liderazgo. Los comentarios recogidos al final del curso reflejaron frases como “ahora entiendo que el liderazgo también se aprende”, o “me siento más segura para hablar frente a los demás”. Estos testimonios son evidencia del valor formativo de la experiencia. La práctica en aula dejó de ser un acto rutinario

para transformarse en una experiencia significativa, donde el conocimiento se construyó con las manos, la mente y el corazón.

En un proceso exitoso, el trabajo es de todos como comunidad educativa, y en clase el rol del docente y el papel del estudiante son muy importantes. De acuerdo con Villagra et al. (2023), el proceso educativo se concibe desde la perspectiva de nuevas pedagogías, que promueven la colaboración entre docentes y estudiantes, en la construcción conjunta del conocimiento. Siguiendo la interpretación de estos autores, Fullan y Langworthy (2014), como se citó en Villagra et al. (2023) entienden el aprendizaje como un espacio de descubrimiento, creación y utilización compartida del saber, donde los participantes aprenden mutuamente. En este mismo sentido, Rincón Gallardo (2015) como se citó en Villagra et al. (2023) plantea que las nuevas pedagogías no se limitan a la incorporación de estrategias innovadoras, sino que implican una transformación del proceso de aprendizaje y de los roles que asumen los actores educativos, quienes alternan las funciones de maestro y aprendiz según las exigencias del proceso formativo.

2.4.5. Reflexión final

El recorrido de esta experiencia en *Comportamiento Organizacional* demuestra que enseñar no es solo transmitir información, sino crear condiciones para que el otro aprenda desde su propia realidad. Sabemos lo que demandan las empresas, que necesitan de un profesional, entonces las materias y sus contenidos deben estar orientados a esa realidad. Las estrategias núcleo fueron el alma del proceso; las de soporte, su estructura; y las de contingencia, su espíritu de resiliencia. Todas juntas conformaron un modelo de enseñanza que integra teoría, práctica y reflexión, en coherencia con las competencias del perfil profesional de la carrera de Administración de Empresas. Para la construcción del perfil de actores de enseñanza-aprendizaje bajo el modelo (METSF), se elabora desde una perspectiva integradora y multidimensional que reconoce la complejidad del estudiante como ser humano. Por este motivo, las características del perfil son integradoras, forman una unidad compuesta por las competencias blandas y duras, que asume la complejidad de su naturaleza humana, lo que implica que al estudiante como ser humano, no se lo puede entender de manera cerrada (Orozco, 2017).

Esta experiencia confirma que la docencia universitaria, cuando se fundamenta en la empatía, la innovación y la reflexión crítica, puede transformar la manera en que los estudiantes aprenden y se relacionan con el conocimiento. La sistematización de esta práctica

busca justamente eso: reconocer la riqueza de la experiencia docente y compartirla como una contribución al fortalecimiento de la enseñanza en educación superior. En palabras de Stenhouse (1987b), “*investigar la propia enseñanza es la forma más profunda de aprender a enseñar*” (p. 89). Esta idea resume el sentido de este proceso: enseñar, reflexionar y aprender junto a los estudiantes.

2.4.6. Reflexión y análisis en torno a la evaluación en la experiencia

Toda la experiencia que los estudiantes vivieron en la asignatura *Comportamiento Organizacional* permitió reflexionar sobre cómo las estrategias didácticas basadas en el aprendizaje experiencial transforman la enseñanza universitaria en un proceso de construcción colectiva del conocimiento. De hecho, se pudo evidenciar un cambio en ellos; como docente reconforta mucho escucharlos decir “aprendí mucho con esta materia” o “creo que desperté el líder que tenía adentro”.. Las técnicas aplicadas, *role playing*, *sketch* y talleres, evidenciaron que el liderazgo, la comunicación y el trabajo colaborativo pueden desarrollarse desde la práctica reflexiva y guiada, lo cual coincide con el perfil de egreso de la carrera Administración de Empresas, en modalidad presencial, de la UNEMI. Tal como afirma Kolb (1984), “el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia” (p. 41), principio que se materializó en el aula al convertir cada dinámica en una oportunidad para observar, analizar y actuar, frente a situaciones reales del entorno organizacional. Esta articulación entre teoría y práctica demuestra que la docencia universitaria debe trascender la transmisión de contenidos, para convertirse en un espacio de diálogo, experimentación y aprendizaje significativo.

Los resultados obtenidos en la experiencia corroboran que el aprendizaje activo favorece la motivación, la participación y la autoconfianza de los estudiantes. Es notable observar el cambio entre la situación previa y el efecto después de aplicar la técnica. Además, la calificación aplicada por el estudiante a la cátedra se expresa en los puntajes mencionados y los comentarios que ya fueron descritos en el apartado anterior, es decir, las altas puntuaciones en la evaluación docente (promedio 4.8/5), y los comentarios positivos reflejan una percepción de enseñanza cercana, empática y participativa. Este hallazgo coincide con Stenhouse (1987b), quien señala que “la enseñanza basada en la investigación transforma el aula en un laboratorio donde los estudiantes participan en la creación del conocimiento” (p. 92). Asimismo, Schön (1992) sostiene que el docente debe actuar como un “profesional reflexivo” (p. 58), capaz de promover la autoevaluación y la mejo-

ra continua. En este sentido, el aula se configuró como un espacio para el desarrollo de habilidades blandas, donde la teoría del comportamiento organizacional se experimenta y se resignifica a través de la práctica.

La experiencia también permitió identificar desafíos en el desarrollo del liderazgo, especialmente en estudiantes que manifestaron temor o falta de referentes positivos en el ámbito laboral. Durante la aplicación de las técnicas se podía observar las diferencias individuales entre los estudiantes, cada uno ponía en escena sus cualidades o dificultades, pero al trabajar juntos ellos se interrelacionaban resultando una experiencia muy enriquecedora. Por ejemplo, en el desarrollo de los role playing, se analizaron algunas teorías básicas que definen el comportamiento de un líder; mediante la técnica, se observó que las expresiones y despliegue escénico del estudiante sobre el liderazgo, puede ser explicada por una característica innata que está presente en cada individuo, como explica la Teoría de Rasgos. Claro, que no todos lo manifestaban o dejaban expresar, algunos parecía, bajo la perspectiva de la docente, que “despertaban ese líder innato”, otros simplemente “lo tenían dormido”, esto coincide con la teoría que sostiene que los líderes poseen características, de algún modo, intrínsecas, que diferencian, en principio, a los líderes de los no líderes: En otras palabras, según el enfoque de los rasgos, “que ciertas características físicas, sociales y personales son inherentes a los líderes” (Robbins & Judge, 2019). A esto se suma, que cada líder tenía su estilo, el manejo de la situación, su capacidad de reacción frente a un imprevisto, y su propia organización como líder, es decir, según cada situación ellos procedían a analizar, reflexionar, actuar y ejercer poco a poco el control de la situación. Tal como dice las teorías de contingencia, ellas destacan que el liderazgo efectivo depende de la situación. “El modelo de Fiedler sugiere que el desempeño del grupo depende del ajuste entre el estilo del líder y el grado de control de la situación.” Fiedler (1967) citado en (Northouse, 2018).

Bajo este mismo contexto, cabría reforzar el tema de Liderazgo con programas de capacitaciones, talleres prácticos virtuales, donde los estudiantes aprendan a identificar las teorías de liderazgo en contraste la realidad, esto contribuirá en el desarrollo de las habilidades blandas, de sus destrezas, capacidad de desenvolverse y la toma de decisiones, como se mencionaba en clase, a modo de motivación: “afuera en el campo laboral es como una selva, si no tengo armas (que en este caso son herramientas) no puedo luchar” . El activo diferenciador que se espera posean los egresados, en definitiva, está constituido por las herramientas que maneja el estudiante, su desenvolvimiento en una situación, su capacidad de reacción y el poder tomar una buena decisión, características, todas, de un

buen líder. Además, la necesidad expresada por los empresarios locales en el grupo focal mencionado en el apartado uno, era que ellos demandaban estudiantes profesionales de la carrera de Administración de Empresas con esas características.

Se confirma entonces lo expuesto por Yukl (2013), quien advierte que “la ausencia de modelos de liderazgo efectivos limita la confianza y la iniciativa de los miembros del equipo” (p. 214). La aplicación del *role playing* facilitó que los estudiantes identificaran sus debilidades y comprendieran que el liderazgo no es, finalmente, una característica innata, sino una competencia que se fortalece mediante la práctica consciente. Esta conclusión es coherente con Goleman (1995), para quien la inteligencia emocional constituye la base de un liderazgo resonante, capaz de inspirar y motivar a los demás. En este proceso, la reflexión colectiva permitió superar miedos y generar conciencia sobre la importancia de la empatía y la comunicación efectiva en el ejercicio del liderazgo.

Otro aspecto relevante, fue la contribución de la dimensión institucional de la UNE-MI, que brinda un marco normativo y pedagógico propicio para la innovación docente. Existe un nuevo modelo interdisciplinar que está vigente, el METSF, conforme el cual se sostiene que el nuevo perfil de egreso de la carrera de Administración de Empresas (modalidad presencial) está orientado a ejes definidos, como al resultado de aprendizajes profesionales. Esto se evidencia en el cumplimiento de los sílabos, donde cada tema por semana tiene su resultado de aprendizaje, competencias investigativas donde el estudiante desarrolla el pensamiento crítico y sistémico para la innovación y la generación de conocimiento aquí. No solo es la teoría sino, la parte práctica con la realidad de la sociedad: cada materia del pensum contribuye con la formación académica y su compromiso social., Además los estudiantes se involucran también en Proyectos de Vinculación, Proyectos de Investigación, realizan sus prácticas pre profesionales en las empresas relacionadas a su carrera, y estructuran su proyecto de graduación. Aportan en esta dirección los valores y principios éticos que se desarrollan en clase y el cumplimiento de sus horas autónomas, así como los diferentes programas de formación gratuitos de manera virtual o presencial, en los espacios de auditorios de la universidad. Por último, existen Jornadas Académicas, actividades que organiza la Empresa Pública de la EPUNEMI, donde invitan a expertos a compartir con sus experiencias profesional en sus charlas, éstas se realizan por carreras. Las actividades extracurriculares como, por ejemplo, una feria académica o de emprendimiento, hace que claramente sea el estudiante el personaje principal. También, existe la participación en proyectos de investigación donde el estudiante puede aprender y participar con temas orientados a resolver o solucionar un problema en la sociedad, los pueden

realizar ellos mismos guiados por un tutor y/o la participación como colaboradores en proyectos con temas de investigación de los docentes en diversas áreas. Siguiendo a Fullan (2007), “el cambio educativo sostenible requiere un compromiso institucional que respalde las prácticas transformadoras en el aula” (p. 67). La universidad, a través de su normativa académica y políticas de evaluación docente, promueve una cultura de mejora continua, orientada al fortalecimiento de las competencias profesionales. Este entorno favoreció la implementación de metodologías activas, lo que muestra que la formación universitaria debe alinearse con las demandas del contexto social y laboral, garantizando la pertinencia y sostenibilidad del proceso formativo.

Finalmente, la sistematización de esta experiencia permite afirmar que el desarrollo de habilidades blandas como el liderazgo, la comunicación, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo se considera como un componente esencial para la formación integral del administrador de empresas. La articulación entre dimensiones pedagógicas, subjetivas e institucionales evidencia que el aula puede convertirse en un escenario de transformación personal y profesional. Como plantea Bolívar (2012a), “la escuela es una comunidad de aprendizaje donde el cambio pedagógico depende de la reflexión compartida y del compromiso docente” (p. 34). En consecuencia, esta práctica no solo fortaleció la confianza y la participación estudiantil, sino que también reafirmó el papel del docente como mediador del aprendizaje y constructor de liderazgo ético y humano en la educación superior.

2.5. A modo de epílogo: el aula como laboratorio de liderazgo y humanidad

La experiencia vivida en la asignatura de Comportamiento Organizacional en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) reafirma que la docencia universitaria contemporánea debe concebirse como un espacio de transformación humana, intelectual y ética. La práctica docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que constituye una oportunidad para vivir el liderazgo, la colaboración y la autoconciencia, desde la práctica reflexiva. En este proceso, las metodologías activas —entre ellas el *role playing*, *los sketches* y los talleres reflexivos— se convirtieron en herramientas poderosas para el desarrollo de competencias blandas, tales como la comunicación asertiva, la empatía, el trabajo en equipo y la gestión emocional, elementos esenciales para un liderazgo ético

y sostenible. Tal como sostiene Schön (1992), la verdadera comprensión del aprendizaje profesional emerge de la acción reflexiva, donde el conocimiento se construye en diálogo con la experiencia.

Cabe recalcar que en la práctica el liderazgo no es un atributo innato, sino una competencia que se cultiva mediante la interacción, el acompañamiento y la reflexión crítica. Según Espino (2023), "...la teoría del comportamiento afirma que el liderazgo es algo que se aprende. ... con tiempo, experiencia, disposición y práctica, cualquiera puede adquirir las habilidades necesarias para convertirse en líder." (p. 30). Desde esta mirada, el aula universitaria se configura como un laboratorio de aprendizaje, donde docentes y estudiantes aprenden juntos, creando conocimiento desde su propia realidad y contexto. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Freire (1997), quien defiende la educación como un acto de liberación y conciencia crítica. La sistematización de esta experiencia no solo evidencia la importancia de una docencia empática y significativa, sino que también muestra cómo la educación puede transformarse en una práctica humanista, integradora y socialmente comprometida.

2.5.1. El modelo educativo transdisciplinar sin fronteras (METSF): un nuevo horizonte formativo

El nuevo modelo educativo Transdisciplinar Sin Fronteras (METSF) adoptado por la UNEMI constituye una apuesta innovadora por una formación universitaria flexible, inclusiva y centrada en el desarrollo integral del estudiante. Este enfoque trasciende las divisiones tradicionales entre disciplinas, para promover aprendizajes que conecten la teoría con la práctica, la academia con la comunidad y el conocimiento científico con la experiencia cotidiana. Dicho modelo sitúa al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, fomentando la autonomía, la colaboración y la reflexión crítica, en coherencia con los principios de sostenibilidad y pertinencia social.

En este marco, la asignatura de *Comportamiento Organizacional* se ofrece como un espacio clave para materializar la transdisciplinariedad, al integrar saberes de la psicología, la administración, la ética y la sociología, en la comprensión del comportamiento humano dentro de las organizaciones. Este proceso se alinea con el pensamiento de Morín (2000), quien plantea que la complejidad del ser humano no puede comprenderse mediante sistemas cerrados o enfoques reduccionistas, sino a través de una mirada integradora y multidimensional. La UNEMI, al impulsar este modelo, demuestra su compromiso con

la formación de profesionales capaces de afrontar los desafíos del siglo XXI desde una perspectiva ética, científica y solidaria.

2.5.2. Liderazgo como aprendizaje: perspectivas internacionales y latinoamericanas

El modelo desarrollado por Villagra et al. (2023) en el artículo Liderazgo como aprendizaje: propuesta formativa centrada en el estudiante aporta una base teórica y práctica, que dialoga directamente con la experiencia desarrollada en la UNEMI. Según los autores, el liderazgo educativo se construye como una práctica de aprendizaje compartido, donde docentes y estudiantes se asocian para crear conocimiento, en lugar de reproducirlo. Esta concepción transforma el aula en una comunidad de aprendizaje colaborativo y reflexivo, donde el liderazgo se aprende haciendo, y la docencia se ejerce como acompañamiento (Fullan & Langworthy, 2014; Villagra et al., 2023).

De manera complementaria, Fullan (2023), en su obra Una rica vida, plantea que el liderazgo genuino se expresa en la capacidad de generar bienestar, propósito y sentido en las comunidades educativas. Liderar, en este contexto, no significa controlar, sino inspirar; no imponer, sino crear las condiciones para que los demás florezcan. Estas ideas encuentran eco en la experiencia de la UNEMI, donde los estudiantes desarrollaron liderazgo a través de la práctica vivencial, comprendiendo que su crecimiento personal y profesional está ligado a su capacidad de colaborar, reflexionar y construir colectivamente.

Asimismo, el texto Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar Ministerio de Educación de Chile (2018) destaca la importancia de la acción pedagógica como motor de cambio institucional, señalando que el liderazgo efectivo se ejerce desde la práctica cotidiana, promoviendo culturas de aprendizaje continuo. Esta perspectiva inspira la proyección de la UNEMI hacia un liderazgo académico que no solo gestiona conocimiento, sino que transforma realidades.

Experiencias latinoamericanas, como las desarrolladas en México, Argentina y Colombia, confirman que las metodologías activas —especialmente el role playing— son efectivas para potenciar el liderazgo y la comunicación en contextos universitarios y organizacionales. Por ejemplo, López y Mendoza (2021) demostraron que el role playing fortalece la empatía y la resolución de conflictos en estudiantes de administración; mientras que García y Torres (2022) destacaron su valor en el desarrollo de liderazgo situa-

cional y trabajo colaborativo. Estos hallazgos respaldan los resultados observados en la UNEMI, donde la práctica activa generó aprendizajes significativos y transformadores.

2.5.3. Proyección y compromiso institucional: hacia una universidad que lidera desde el aprendizaje

Esta experiencia confirma que el aula universitaria puede convertirse en un espacio donde el liderazgo se aprende, se experimenta y se transforma en acción social. La UNEMI, a través de su Modelo Educativo, asume un papel pionero en la creación de ecosistemas de aprendizaje que trascienden los límites de la disciplina, promoviendo una educación viva, crítica y comprometida con el entorno. El docente, en este nuevo paradigma, se convierte en un líder pedagógico que media, escucha, inspira y aprende junto a sus estudiantes, guiando procesos de descubrimiento y crecimiento mutuo.

Siguiendo a Fullan (2007), la sostenibilidad educativa requiere líderes capaces de aprender mientras lideran y de liderar mientras aprenden, entendiendo que la mejora no es un resultado, sino un proceso permanente. Bajo esta premisa, el liderazgo universitario debe orientarse a la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, donde el conocimiento se construya colectivamente y el error se asuma como oportunidad de mejora.

La UNEMI declara y reafirma su compromiso con la educación como bien público, inclusivo y humanista. Tal como señala Bolívar (2012a), el liderazgo educativo auténtico no se impone, sino que se construye colectivamente desde la ética del cuidado y la responsabilidad social.

Esta experiencia en clase se puede replicar en cualquier universidad en el mundo, en principio, utilizando técnicas como herramientas para desarrollar las habilidades blandas. Para ello, en lo operativo, se debe programar estas técnicas desde el Silabo de clase al inicio de cada período académico, y los materiales se deben cargar en las aulas virtuales con anticipación esto permitirá que el estudiante pueda prepararse con la lectura de manera anticipada. En realidad, el éxito depende tanto el aporte del docente, ya que este tipo de materias también depende la visión, la predisposición del docente en cómo preparar “la receta” para la clase y esta es libre, como también del espacio que ofrece la entidad de educación superior en su clase, es decir, la tarea es de toda una comunidad educativa. Se vislumbra abierta la posibilidad de crear nuevas vivencias a través de diferentes actividades que sumen al propósito formativo de buenos liderazgos, desde un proyecto personal

documentado, resolución de problemas, manejo de grupos con simulación de roles o actividades que requieren más preparación, conocimiento y aprobación de los directores de carrera o autoridades, como visitas a las comunidades, giras a empresas donde observen la realidad, exposición de experiencia en simposios, reuniones a través de plataformas virtuales o ferias académicas de manera presencial.

Finalmente, reiterar aquello de que observar atentamente, investigar, el modo propio de enseñanza es la más profunda forma de aprender a enseñar. Y haber podido compartir esta investigación en acción, de una experiencia innovadora en aula, y por este medio, es otra gran experiencia y aventura de aprendizaje, si se me permite, en este caso, de quien escribe.

Bibliografía

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Bolívar, A. (2012a). *La dirección escolar: Aprender a ejercerla*. Graó.
- Bolívar, A. (2012b). Liderazgo educativo y mejora de la escuela: Una revisión de la investigación. *Revista de Educación*, (358), 17-43. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-179>
- Carlino, P. (2005). *Didáctica universitaria: La enseñanza centrada en el aprendizaje*. Paidós.
- Chiavenato, I. (2011). *Introducción a la teoría general de la administración* (8.ª ed.). McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2017). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones* (4.ª ed.). Educación McGraw-Hill.
- Espino, D. (2023). *Liderazgo y responsabilidad social empresarial* (1.ª ed.). <https://up-rid.up.ac.pa/7144/>
- Ezpeleta, J., & Weiss, E. (2007). *Escuela, sujetos y saberes: Una mirada desde la sociología de la educación*. Miño y Dávila Editores.
- Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. McGraw-Hill.
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Sage.
- Frances, K. (2008). *Teorías y sistemas contemporáneos en psicología*. Martínez Roca.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2007). *El nuevo significado del cambio educativo* (4.ª ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: Acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Electrónica de Educación*, 13(1), 58-65. <https://doi.org/10.12957/ree.2019.48210>
- Fullan, M. (2023). *Una rica vida: El poder de vivir, aprender y liderar con propósito*. Ediciones Morata.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una veta rica: Cómo las nuevas pedagogías encuentran el aprendizaje profundo*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>

- García, D., & Torres, L. (2022). El role playing como estrategia de aprendizaje activo en la formación del liderazgo universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 45-63.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué puede ser más importante que el cociente intelectual*. Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Liderazgo primario: Liberando el poder de la inteligencia emocional* (10.^a ed.). Harvard Business Review Press.
- Jara, O. H. (2018). *Para sistematizar experiencias*. ALFORJA.
- Kolb, D. A. (1984). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prentice Hall.
- López, J., & Mendoza, P. (2021). Aprendizaje vivencial y liderazgo situacional en la educación superior latinoamericana. *Revista de Innovación Educativa*, 15(2), 55-70.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Liderar los aprendizajes: Acciones concretas en pos de la mejora escolar*. MINEDUC.
- Morín, E. (2000). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Northouse, P. G. (2018). *Liderazgo: Teoría y práctica* (8.^a ed.). Sage Publications.
- Orozco, J. (2017). La fuerza impulsora detrás del liderazgo: ¿Un líder nace o se hace? *Gerencia*. <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/Gerencia/article/view/1076/1403>
- Rincón Gallardo, S. (2015). Física social del cambio educativo. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/Fisica-Social-del-Cambio-Educativo-Rinc%C3%B3n-Gallardo-y-Fullan.pdf>
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2018). *Administración* (14.^a ed.). Pearson Educación.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Comportamiento organizacional* (15.^a ed.). Pearson Educación.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Comportamiento organizacional* (18.^a ed.). Pearson Educación.
- Schön, D. A. (1992). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales en acción*. Arena.
- Siliceo, A., Casares, D., & González, J. L. (2002). *Liderazgo, valores y cultura organizacional*. McGraw-Hill.
- Stake, R. E. (1995). *El arte de la investigación de casos*. Sage.

- Stenhouse, L. (1987a). *La investigación como base para la enseñanza: Lecturas del Centro de Investigación Aplicada en Educación*. Heinemann.
- Stenhouse, L. (1987b). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto.
- UNEMI. (2023). Modelo educativo transdisciplinar sin fronteras. <http://www.unemi.edu.ec>
- Universidad Estatal de Milagro. (2025). Documento institucional [Referencia sin datos completos].
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Mensajero.
- Villagra, C., Mellado, M. E., & Cubo, S. (2023). Liderazgo como aprendizaje: Propuesta formativa centrada en el estudiante. *Revista Chilena de Liderazgo Educativo*, 5(2), 23-41.
- Wilson, Á. (2011). *La dirección del cambio en la empresa*. Ediciones Folio.
- Yin, R. K. (2014). *Investigación de estudio de caso: Diseño y métodos* (5.ª ed.). Sage.
- Yukl, G. (2013). *Liderazgo en las organizaciones* (8.ª ed.). Pearson Educación.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Dos casos de innovación educativa en docencia de ciencias económicas y administrativas

Resumen

Las dos experiencias sistematizadas, desarrolladas en la UNEMI, convergen en un proyecto educativo que busca transformar la enseñanza tradicional mediante metodologías activas, evaluación auténtica y reflexión crítica. Ambas parten de un problema común: la distancia entre teoría y práctica, ya sea en el liderazgo y comportamiento organizacional o en la comprensión contable, donde los estudiantes solían reproducir mecánicamente contenidos sin lograr interpretación profunda, ni habilidades transversales. Las innovaciones introducidas responden a esta brecha a través de aprendizajes experienciales como dramatizaciones, simulaciones digitales, análisis de casos reales, talleres reflexivos y escritura académica aplicada, integrando la teoría con la vivencia y el razonamiento profesional. En ambos capítulos, la metodología se sustenta en observación sistemática, triangulación de evidencias, rúbricas por competencias y retroalimentación continua, lo que asegura trazabilidad, validez y pertinencia formativa. Los resultados muestran progresiones significativas: desarrollo de liderazgo, comunicación efectiva, trabajo colaborativo, pensamiento crítico, conciencia ética y mayor autonomía en la toma de decisiones, acompañados de evidencias verificables como portafolios, registros reflexivos y productos técnicos. Las experiencias, además, generan aprendizajes institucionales al documentar prácticas replicables, fortalecer el soporte tecnológico y consolidar un enfoque transdisciplinario coherente con el Modelo Educativo Transdisciplinario sin Fronteras (METSF), orientado a pertinencia social, sostenibilidad y formación integral. En conjunto, ambas sistematizaciones proyectan un modelo educativo capaz de articular rigor académico, compromiso ético y transformación pedagógica continua, demostrando que la innovación no solo mejora el aprendizaje, sino que redefine la identidad docente y las capacidades institucionales. Palabras clave: metodologías activas, evaluación auténtica, aprendizaje experiencial, competencias profesionales, innovación educativa .

Palabras claves: metodologías activas, evaluación auténtica, aprendizaje experiencial, competencias profesionales, innovación educativa.

Abstract

The two systematized experiences, developed at UNEMI, converge in an educational project that seeks to transform traditional teaching through active methodologies, authentic assessment, and critical reflection. Both begin from a common problem: the gap between theory and practice—whether in leadership and organizational behavior or in accounting comprehension—where students tended to mechanically reproduce content without achieving deep understanding or transversal skills. The innovations introduced address this gap through experiential learning strategies such as dramatizations, digital simulations, real-case analysis, reflective workshops, and applied academic writing, integrating theory with lived experience and professional reasoning. In both chapters, the methodology is grounded in systematic observation, triangulation of evidence, competency-based rubrics, and continuous feedback, ensuring traceability, validity, and formative relevance. The results show significant progress: development of leadership, effective communication, collaborative work, critical thinking, ethical awareness, and greater autonomy in decision-making, supported by verifiable evidence such as portfolios, reflective records, and technical products. Furthermore, these experiences generate institutional learning by documenting replicable practices, strengthening technological support, and consolidating a transdisciplinary approach consistent with the METSF, oriented toward social relevance, sustainability, and holistic formation. Taken together, both systematizations project an educational model capable of articulating academic rigor, ethical commitment, and continuous pedagogical transformation, demonstrating that innovation not only enhances learning but also redefines teaching identity and institutional capacities.

Keywords : active methodologies, authentic assessment, experiential learning, professional competencies, educational innovation.