

Modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos de intervención contable en la educación universitaria

Teaching-learning model based on accounting intervention projects in university education

Marino José Palacios Copete

Universidad de Panamá, Centro Regional de San Miguelito, Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, Panamá, marino.palacios@up.ac.pa, <https://orcid.org/0000-0003-0207-0048>

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.colonciencias.v13n1.a7924>

Resumen

La formación contable en la educación superior enfrenta el desafío de articular contenidos teóricos con problemas reales, para desarrollar competencias técnicas, éticas y sociales. El objetivo de esta investigación consistió en analizar y sistematizar la experiencia de implementación de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos de intervención contable, identificando las competencias desarrolladas y los resultados institucionales alcanzados. en contextos universitarios y organizacionales. La metodología de este estudio es considerada como cualitativa, descriptiva y explicativa, sustentada en hermenéutica crítica: enfoque interpretativo que reconstruye significados de la práctica formativa y examina supuestos, tensiones y condiciones institucionales para mejorarla. Se analizaron 22 informes de proyectos (2021–2024) de la Escuela de Contabilidad en el Centro Regional Universitario de San Miguelito (CRUSAM) y se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco docentes tutores. Se aplicaron fichas de análisis documental y guías de entrevista; el análisis de contenido organizó los hallazgos en cuatro dimensiones: diseño didáctico, estrategias metodológicas, competencias desarrolladas y resultados institucionales. Los resultados se conjugan en la coherencia entre objetivos, metodología y resultados, este componente alcanzó un 86,4% y la planificación didáctica explícita 81,8%. El uso de instrumentos validados registró 72,7% y la evaluación formativa continua 68,2%. La reflexión crítica se evidenció en 63,6%, como

principal ámbito de fortalecimiento. Los proyectos con mayor planificación, validación y seguimiento formativo produjeron diagnósticos organizacionales, manuales, propuestas de mejora y recomendaciones de control interno; además, mostraron avances en diagnóstico organizacional, análisis crítico, redacción técnica, trabajo colaborativo y responsabilidad ética. Esto permite concluir que la sistematización respalda un modelo cíclico y flexible que integra planificación, ejecución, evaluación y reflexión, lo que ayuda a profundizar la reflexión crítica y refuerza el rigor metodológico en futuras cohortes del currículo.

Palabras clave: enseñanza contable, intervención, modelo pedagógico, aprendizaje activo, formación profesional

Abstract

Accounting education in higher education faces the challenge of articulating theoretical content with real-world problems to develop technical, ethical, and social competencies. The objective of this research was to analyze and systematize the experience of implementing a teaching-learning model based on accounting intervention projects, identifying the competencies developed and the institutional results achieved in university and organizational contexts. The methodology of this study is considered qualitative, descriptive, and explanatory, grounded in critical hermeneutics: an interpretive approach that reconstructs the meanings of educational practice and examines assumptions, tensions, and institutional conditions to improve it. Twenty-two project reports (2021–2024) from the School of Accounting at the San Miguelito Regional University Center (CRUSAM) were analyzed, and semi-structured interviews were conducted with five faculty advisors. Document analysis forms and interview guides were used. The content analysis organized the findings into four dimensions: instructional design, methodological strategies, developed competencies, and institutional results. The results are reflected in the coherence between objectives, methodology, and results; this component reached 86.4%, and explicit instructional planning reached 81.8%. The use of validated instruments was recorded at 72.7%, and continuous formative assessment at 68.2%. Critical reflection was evident in 63.6% of the projects,

representing the main area for improvement. Projects with greater planning, validation, and formative follow-up produced organizational diagnoses, manuals, improvement proposals, and internal control recommendations; they also showed progress in organizational diagnosis, critical analysis, technical writing, collaborative work, and ethical responsibility. This allows us to conclude that the systematization supports a cyclical and flexible model that integrates planning, execution, evaluation, and reflection, which helps to deepen critical reflection and reinforces methodological rigor in future curriculum cohorts.

Keywords: accounting education, intervention, pedagogical model, active learning, professional training

Introducción

La enseñanza de la contabilidad enfrenta el desafío constante de articular los conocimientos teóricos con las realidades prácticas de las organizaciones. En este contexto, los proyectos de intervención contable han emergido como una estrategia pedagógica eficaz para vincular al estudiante con situaciones reales, promoviendo la aplicación del conocimiento y el desarrollo de competencias profesionales. Estos proyectos, al insertarse en entornos institucionales diversos, permiten al estudiante diagnosticar problemáticas, diseñar soluciones y evaluar resultados, fortaleciendo así su formación técnica, ética y social (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Uno de los principales aportes en la literatura sobre proyectos de intervención es el énfasis en la articulación entre teoría y práctica, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias técnicas y éticas en escenarios reales. Hernández *et al.* (2014) destacan que la inserción de proyectos, en contextos institucionales, posibilita el diagnóstico de problemáticas, el diseño de soluciones pertinentes y la evaluación de resultados, lo cual favorece la formación integral y el compromiso social de quienes se preparan profesionalmente.

Otra contribución relevante proviene de Morales *et al.* (2021), quienes subrayan la importancia de contar con modelos didácticos estructurados que guíen el proceso de enseñanza-

aprendizaje en los proyectos de intervención. En su análisis, advierten que la ausencia de marcos pedagógicos integrales conduce a prácticas desarticuladas y resultados poco consistentes. Por tanto, recomiendan desarrollar propuestas formativas que delimiten etapas, competencias, recursos metodológicos y criterios de evaluación, garantizando así coherencia y eficacia en los aprendizajes.

Finalmente, Denzin y Lincoln (2018) aportan una perspectiva metodológica fundamental al resaltar el valor de los enfoques hermenéuticos y crítico-reflexivos en la comprensión de las experiencias formativas. No obstante, la efectividad de estos proyectos depende, en gran medida, de la existencia de un modelo didáctico sólido, capaz de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera coherente, estructurada y orientada al logro de competencias integrales.

Cuando se carece de marcos pedagógicos bien definidos, las experiencias formativas tienden a fragmentarse, lo que deriva en resultados desiguales y procesos de aprendizaje poco profundos. Por ello, surge la necesidad imperante de diseñar propuestas formativas con etapas claramente delineadas, que incorporen recursos metodológicos pertinentes, criterios de evaluación fundamentados en la realidad profesional y un enfoque crítico y participativo que permita a los estudiantes convertirse en agentes transformadores de su entorno. Este planteamiento no solo responde a las demandas de una formación profesional de calidad, sino que sitúa a la intervención contable como un eje articulador entre el conocimiento disciplinar y el impacto social de la profesión.

Sin embargo, la implementación de estos proyectos requiere un modelo didáctico estructurado que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera coherente y efectiva. La ausencia de marcos pedagógicos integrales ha dado lugar a prácticas desarticuladas, con resultados desiguales y aprendizajes limitados. Como señalan Morales, Rodríguez y Pérez (2021), es fundamental desarrollar un modelo de enseñanza-aprendizaje específico para proyectos de intervención contable, que delimite claramente las etapas del proceso formativo, las competencias a fortalecer, los recursos metodológicos adecuados y los criterios de evaluación pertinentes, asegurando así la coherencia y solidez en el desarrollo profesional del estudiante.

Este artículo presenta una propuesta de modelo fundamentado en una pedagogía crítica y participativa, que busca formar profesionales reflexivos, capaces de intervenir éticamente en su entorno. La propuesta parte del análisis de experiencias previas y del desempeño observado en estudiantes que han ejecutado proyectos de intervención en contextos institucionales, lo que permite construir un enfoque práctico y adaptable a distintos escenarios formativos. Así, se articula en torno a principios de aprendizaje activo, colaboración, contextualización y evaluación continua, en línea con lo señalado por Mertens (2010) y Flick (2015), quienes destacan la importancia de estos principios para el desarrollo de competencias profesionales integrales en entornos educativos dinámicos.

Estudios recientes muestran que estrategias colaborativas y socioconstructivistas fortalecen el aprendizaje contable en contextos universitarios. Sithole y Dube (2025) reportan que la implementación del aprendizaje colaborativo mejora significativamente tanto la comprensión conceptual como las habilidades técnicas del estudiantado en programas de contabilidad. Esta evidencia respalda el uso de metodologías activas en entornos reales como medios efectivos para consolidar conocimientos y competencias profesionales.

Además, revisiones sistemáticas como la realizada por Alegre Brítez (2023) confirman que la combinación de enfoques constructivistas, cognitivos y de aprendizaje activo genera un impacto positivo en la formación contable. Estos modelos han demostrado efectividad en la aplicación práctica de contenidos contables, especialmente cuando se articulan con criterios de evaluación continua y resolución de problemas auténticos, fortaleciendo la relación entre teoría y práctica. Es por eso que el objetivo de esta investigación consistió en analizar y sistematizar la experiencia de implementación de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos de intervención contable, identificando las competencias desarrolladas y los resultados institucionales alcanzados.

El modelo de enseñanza-aprendizaje propuesto brinda una base sólida que surge, tanto de experiencias concretas como de la evidencia académica empírica reciente que respalda metodologías activas, colaborativas y orientadas al dominio. Este modelo establece nuevos criterios para el debate académico: la planificación estructurada por competencias, la evaluación

formativa continua en entornos reales y la legitimación del aprendizaje colaborativo como eje central en la formación profesional en contabilidad.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-explicativo, fundamentado en una metodología hermenéutica crítico-reflexiva, la cual permitió interpretar en profundidad las experiencias de enseñanza-aprendizaje surgidas de los proyectos de intervención contable, siguiendo las orientaciones metodológicas propuestas por Denzin y Lincoln (2018), quienes destacan la relevancia de este enfoque para la comprensión de procesos educativos complejos.

Contexto, unidades de análisis y muestra

El estudio se situó en la formación contable de la Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de San Miguelito (CRUSAM). Las unidades de análisis fueron (i) informes finales de proyectos de intervención contable y (ii) testimonios de docentes tutores. La muestra estuvo conformada por 22 informes correspondientes al periodo 2021–2024 y 5 entrevistas semiestructuradas a docentes con experiencia en acompañamiento, evaluación y socialización de proyectos.

Técnicas e instrumentos de recolección

Se aplicó un análisis documental a los informes mediante una ficha de revisión que registró: datos generales del proyecto, coherencia objetivos–metodología–resultados, evidencias de competencias (diagnóstico organizacional, análisis crítico, redacción técnica, trabajo colaborativo y responsabilidad ética) y resultados institucionales (manuales, propuestas de mejora, recomendaciones de control interno). Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes tutores, organizadas por ejes temáticos: estrategias pedagógicas, dificultades de implementación y valoración de resultados académicos e institucionales.

Procedimiento y estrategia de análisis

El procedimiento inició con la revisión sistemática de los 22 informes y el registro de la información en una matriz de sistematización. Posteriormente, se aplicaron y transcribieron las entrevistas y se integraron a la misma matriz para contrastar hallazgos. El análisis se realizó mediante análisis de contenido, con codificación de unidades de significado y agrupación en cuatro dimensiones: (a) diseño didáctico, (b) estrategias metodológicas, (c) competencias desarrolladas y (d) resultados institucionales.

Resultados

La presentación de los hallazgos se organiza de manera secuencial y alineada tanto con el objetivo principal del estudio, sistematizar la experiencia de implementación del modelo, como con las cuatro dimensiones analíticas empleadas en el análisis de contenido: (a) diseño didáctico, (b) estrategias metodológicas, (c) competencias desarrolladas y (d) resultados institucionales. Cada apartado abordará en detalle los resultados obtenidos en relación con estas dimensiones, facilitando así una comprensión ordenada y coherente de la experiencia investigada.

1. Coherencia y calidad del proceso formativo evidenciado en los informes

El análisis de los 22 informes evidenció altos niveles de coherencia entre objetivos, metodología y resultados (86,4%) y presencia de planificación didáctica explícita (81,8%). En menor proporción, se observó el uso de instrumentos validados (72,7%) y la evaluación formativa continua (68,2%). La reflexión crítica sobre la intervención, aunque presente, fue el criterio con mayor margen de fortalecimiento (63,6%).

Tabla 1.

Criterios de calidad presentes en los informes de proyectos de intervención contable

Criterio de análisis	Cumple n (%)	No cumple n (%)
Planificación didáctica explícita	18 (81,8)	4 (18,2)
Coherencia entre objetivos, metodología y resultados	19 (86,4)	3 (13,6)
Uso de instrumentos de recolección de datos validados	16 (72,7)	6 (27,3)
Evaluación formativa continua a lo largo del proyecto	15 (68,2)	7 (31,8)
Inclusión de reflexión crítica sobre la intervención	14 (63,6)	8 (36,4)

Nota: Los porcentajes se calcularon con base en el total de 22 informes analizados.

2. Competencias desarrolladas por el estudiantado

En los informes se identificaron cinco competencias principales: diagnóstico organizacional (30%), análisis crítico (25%), redacción técnica (20%), trabajo colaborativo (15%) y responsabilidad ética (10%). Las entrevistas docentes confirmaron avances en pensamiento crítico, trabajo en equipo y responsabilidad ética, en coherencia con enfoques de aprendizaje activo y colaborativo.

Tabla 2.

Competencias detectadas en los estudiantes al presentar sus informes

Competencia	Porcentaje de contribución
Diagnóstico organizacional	30%
Análisis crítico	25%
Redacción técnica	20%
Trabajo colaborativo	15%
Responsabilidad ética	10%

3. Resultados institucionales reportados en las entidades participantes

Los proyectos generaron productos institucionales aplicables, tales como manuales contables, propuestas de mejora de procesos administrativos, recomendaciones para fortalecer el control interno y diseño de formatos para registros contables. En términos globales, se reportó satisfacción por parte de las entidades participantes y la implementación parcial o total de algunas recomendaciones derivadas de los proyectos. Entre las entidades participantes se destacan, la Contraloría, Ministerio de Educación, la Caja de Seguro Social y los Municipios.

Tabla 3.

Vinculación entre competencias desarrolladas y resultados institucionales

Competencia	Descripción	Resultados institucionales vinculados	Porcentaje de contribución
Diagnóstico organizacional	Capacidad para identificar problemas contables y administrativos en contextos reales.	Elaboración de manuales contables; identificación de mejoras en procesos administrativos.	30%
Análisis crítico	Evaluación reflexiva de la información y elaboración de juicios fundamentados.	Emisión de recomendaciones para fortalecer el control interno y fundamentación normativa de propuestas.	25%
Redacción técnica	Producción de informes coherentes, con lenguaje profesional y estructurado.	Redacción de informes y propuestas técnicas; diseño de formatos para registros contables.	20%
Trabajo colaborativo	Participación y coordinación en equipos interdisciplinarios.	Desarrollo conjunto de productos y consensos en la intervención; mejora del compromiso y sentido de pertenencia.	15%

Responsabilidad ética	Compromiso con la verdad, la transparencia y el bienestar institucional.	Garantía de transparencia en propuestas y decisiones; alineación con necesidades institucionales y sociales.	de 10%
------------------------------	--	--	--------

Discusión

La discusión de los resultados tiene como objetivo analizar e interpretar los principales hallazgos obtenidos a partir de la intervención desarrollada. A través de este apartado, se pretende no solo contrastar los datos con los objetivos y la literatura existente, sino también identificar patrones, fortalezas y áreas de mejora que permitan comprender en profundidad el alcance y las implicaciones del modelo aplicado. Este análisis es fundamental para valorar el impacto del proyecto tanto a nivel académico como institucional, así como para orientar futuras líneas de acción y reflexión en el ámbito de la formación profesional.

Integración de hallazgos y explicación de patrones

Los resultados confirman que el modelo de intervención es una herramienta pedagógica eficaz para el aprendizaje experiencial. Facilita la transición de la teoría a la práctica mediante un ciclo que abarca la planificación, la recopilación y el análisis de información, el diseño de propuestas y la devolución de resultados a la institución. La alta coherencia entre los objetivos, la metodología y los resultados (86,4%), así como una sólida planificación didáctica (81,8%), muestran que tratar el proyecto como una secuencia guiada de decisiones aumenta la calidad del producto académico y reduce las diferencias entre lo planificado y lo entregado al final.

Esta dinámica se alinea plenamente con los postulados del aprendizaje experiencial, tal y como señalan Kolb (2015) y Biggs & Tang (2011), quienes destacan la importancia de la construcción progresiva de competencias y evidencias a lo largo del proceso formativo. De este modo, el enfoque adoptado favorece no solo la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo

sostenido de habilidades y la generación de productos académicos de mayor calidad y relevancia institucional.

Uno de los desafíos más relevantes identificados en el proceso de intervención reside en la etapa de cierre reflexivo. Según los datos analizados, la reflexión crítica únicamente se evidencia en el 63,6% de los informes, lo que representa un porcentaje inferior al del resto de criterios de calidad considerados. Este resultado implica que una proporción significativa de los proyectos finaliza con cierres mayoritariamente descriptivos, sin que se expliciten los aprendizajes logrados, las decisiones metodológicas fundamentales, los errores cometidos, los supuestos que han sido cuestionados o las implicaciones éticas derivadas del proceso. En consecuencia, se observa que la capacidad de análisis y autoevaluación profunda sigue siendo una dimensión en desarrollo dentro del modelo, lo que puede limitar el valor formativo y la transferencia de conocimientos de la experiencia vivida.

Cabe subrayar, en línea con Schön (1983) y Kolb (2015), que la reflexión constituye el punto de inflexión indispensable que transforma la simple acumulación de vivencias en aprendizaje profesional genuino y transferible. Potenciar este componente reflexivo resulta esencial no solo para consolidar el modelo como una verdadera experiencia de formación profesional, sino también para superar la mera producción de informes y fomentar el pensamiento crítico, la toma de decisiones fundamentadas y la incorporación de criterios éticos en la práctica contable.

Por tanto, se recomienda establecer mecanismos más estructurados de acompañamiento y evaluación de la reflexión, como guías específicas, rúbricas detalladas y espacios de discusión colectiva, que permitan a los estudiantes explicitar y analizar en profundidad tanto los logros como las dificultades y dilemas afrontados a lo largo del proyecto. De este modo, se avanzaría hacia una formación más integral y coherente con los objetivos de aprendizaje experiencial planteados.

Contraste con la evidencia internacional reciente

La evidencia internacional respalda que las estrategias activas y el aprendizaje basado en proyectos contribuyen significativamente al desarrollo de competencias transversales como el

pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración, siempre y cuando se implementen bajo condiciones claras de diseño, evaluación y acompañamiento. Por ejemplo, Rossouw y Steenkamp (2025) documentan que la intervención de aprendizaje activo en estudiantes de primer año produjo mejoras notables en el pensamiento crítico, especialmente cuando se aplicaron ejercicios estructurados y retroalimentación sistemática.

De igual forma, diversos estudios recientes han puesto de manifiesto que la incorporación de proyectos experienciales, particularmente bajo el enfoque service-learning en cursos de contabilidad, está asociada con un aumento en la percepción de compromiso comunitario, una mayor conciencia de sostenibilidad y el fortalecimiento de competencias analíticas. Lee y Perdana (2023) señalan que el aprendizaje se amplía de manera significativa cuando los estudiantes abordan problemas reales y colaboran con socios externos que requieren productos verificables, lo que fomenta tanto la aplicabilidad como la pertinencia de los conocimientos adquiridos.

En conjunto, estos hallazgos internacionales subrayan la importancia de diseñar propuestas educativas que integren proyectos con objetivos claros y mecanismos de seguimiento y evaluación rigurosos. La existencia de un problema real y la colaboración con entidades externas no sólo incrementan la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también favorecen la transferencia efectiva de competencias y la generación de productos académicos relevantes para la sociedad.

Además, revisiones recientes advierten que el aprendizaje basado en proyectos, aunque demuestra ser eficaz para incrementar la participación y el desarrollo de competencias, enfrenta importantes retos en su implementación. Entre estos desafíos destacan la elevada demanda de recursos materiales y humanos, la complejidad inherente a la gestión de proyectos y, especialmente, las dificultades para establecer procesos de evaluación rigurosos y mantener la coherencia metodológica cuando no se definen de manera explícita los criterios de valoración y las rúbricas correspondientes a cada etapa del proceso formativo (Larsen, 2025). Estas observaciones coinciden con los resultados obtenidos en el presente estudio, que señalan que tanto la validación de

instrumentos como la aplicación de la evaluación formativa presentan aún áreas susceptibles de mejora, con porcentajes de cumplimiento del 72,7% y el 68,2%, respectivamente.

Implicaciones pedagógicas para la enseñanza contable

Los hallazgos sugieren tres implicaciones pedagógicas inmediatas. Primero, institucionalizar un guion didáctico del proyecto (problema–objetivos–métodos–evidencias–productos) con entregables parciales y retroalimentación sistemática para asegurar trazabilidad. Segundo, fortalecer formación metodológica aplicada (diseño de instrumentos, triangulación y criterios de rigor), dado que la credibilidad de las recomendaciones contables depende de la calidad de la evidencia levantada. Tercero, operacionalizar la dimensión ética con criterios observables dentro del informe (confidencialidad, integridad de datos, transparencia en supuestos, y análisis de riesgos de la recomendación), para que la responsabilidad ética no quede como declaración general sino como desempeño verificable.

En relación con la evaluación, la literatura reciente sobre evaluación formativa pone de manifiesto que su eficacia está estrechamente vinculada a la provisión de retroalimentación inmediata y a la creación de un entorno de apoyo docente, factores que permiten al estudiante identificar y corregir áreas de mejora a lo largo del proceso y no únicamente al finalizarlo. Investigaciones actuales demuestran correlaciones significativas entre la aplicación sistemática de la evaluación formativa, la presencia activa de tutorías y el rendimiento académico, lo que subraya la importancia de integrar la retroalimentación como elemento central y continuo en el diseño de proyectos educativos (Wu & Yu, 2025). En el marco del presente estudio, estos hallazgos refuerzan la necesidad de estructurar la evaluación formativa mediante una secuencia detallada de criterios explícitos y rúbricas por etapas, en lugar de considerarla como un evento aislado.

En relación con la evaluación, la literatura reciente sobre evaluación formativa destaca que su eficacia depende fundamentalmente de la provisión de retroalimentación inmediata y de la existencia de un entorno de apoyo docente. Estos elementos permiten que el estudiante identifique y corrija áreas de mejora a lo largo del proceso, en vez de hacerlo únicamente al finalizarlo.

Diversos estudios actuales, como el realizado por Wu y Yu (2025), han evidenciado correlaciones significativas entre la aplicación sistemática de la evaluación formativa, la presencia activa de tutorías y la mejora del rendimiento académico. Por tanto, se refuerza la importancia de integrar la retroalimentación como un componente central y permanente en el diseño de proyectos educativos. En el contexto del presente estudio, estos hallazgos subrayan la necesidad de estructurar la evaluación formativa a través de una secuencia detallada de criterios explícitos y rúbricas por etapas, evitando considerarla como un suceso aislado.

Implicaciones institucionales y vínculo con el entorno

La satisfacción reportada por las entidades (más del 70%) y la implementación parcial o total de recomendaciones muestran que el modelo no solo produce aprendizaje, sino también valor institucional mediante productos aplicables (manuales, formatos, mejoras de control interno y propuestas de reorganización de procesos). En términos de extensión universitaria, estos resultados respaldan la intervención contable como mecanismo de transferencia de conocimiento y fortalecimiento de capacidades en organizaciones del entorno. No obstante, la sostenibilidad de las mejoras depende de factores extra-aula (capacidad de adopción institucional, liderazgo interno, disponibilidad de recursos y continuidad administrativa), por lo que se recomienda reforzar estrategias de socialización, acompañamiento de implementación y seguimiento post-entrega cuando sea posible.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

El presente estudio se enmarca en el contexto institucional de CRUSAM y se basa en una muestra intencional compuesta por 22 informes y 5 entrevistas, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados. Asimismo, la naturaleza cualitativa del diseño impide estimar cuantitativamente el impacto en áreas como el desempeño académico o la empleabilidad.

De cara a futuras investigaciones, se recomienda: (a) emplear diseños mixtos que permitan medir cambios pre y post intervención en competencias específicas como el pensamiento crítico, la comunicación técnica y la ética aplicada; (b) incorporar la visión de empleadores y de las entidades receptoras para validar la utilidad y la sostenibilidad de los productos generados; y (c)

comparar cohortes con y sin intervención, con el fin de estimar las contribuciones atribuibles al modelo. Por último, la revisión de la literatura reciente en educación contable apunta a nuevas oportunidades de investigación centradas en la integración de tecnologías, el uso de analítica de datos y la evaluación auténtica en el desarrollo de proyectos aplicados (Churyk et al., 2024).

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación sintetizan los principales hallazgos del estudio y ofrecen una visión general sobre la eficacia, coherencia y relevancia del modelo de intervención contable en el contexto educativo analizado. Se destacan los aspectos metodológicos, pedagógicos e institucionales que contribuyen a la calidad y aplicabilidad de los proyectos realizados, así como las áreas que requieren atención para futuras mejoras e investigaciones.

La eficacia del modelo como dispositivo pedagógico aplicado se manifiesta en la sistematización de los proyectos de intervención contable, que funcionan como un mecanismo formativo de alto valor al vincular la teoría con la práctica. Este enfoque sitúa al estudiante ante situaciones reales que requieren la elaboración de productos verificables y está plenamente alineado con las propuestas de aprendizaje experiencial y basado en competencias de Kolb (2015), quien resalta la importancia de la participación activa y la reflexión sobre la acción. Igualmente, Biggs y Tang (2011) subrayan el valor de diseñar actividades educativas orientadas al logro de resultados concretos y relevantes para la formación profesional.

La coherencia interna se erige como una condición imprescindible de calidad, ya que la calidad técnica y la utilidad de los productos entregables aumentan cuando se mantiene una cadena metodológica consistente que va desde los objetivos, pasando por los métodos y las evidencias, hasta los resultados. Por ello, la coherencia deja de ser un mero criterio formal y se convierte en un auténtico predictor del desempeño académico y de la pertinencia institucional.

La planificación didáctica y el acompañamiento tutorial se revelan como factores críticos para el éxito de los proyectos. La evidencia disponible muestra que aquellos proyectos que cuentan

con una planificación explícita, un guion por etapas y un acompañamiento continuo, logran mayores niveles de rigurosidad, una mejor redacción técnica, mayor claridad en el diagnóstico y resultados más aplicables. En consecuencia, es imprescindible asumir la intervención como un proceso guiado y no como una actividad aislada.

En cuanto a las competencias centrales desarrolladas a través del modelo, destaca el fortalecimiento de la capacidad para el diagnóstico organizacional, el análisis crítico, la redacción técnica, el trabajo colaborativo y la responsabilidad ética. Estas competencias se reflejan en productos tangibles como manuales, propuestas de mejora, recomendaciones de control interno y formatos, lo que evidencia la transferencia de conocimientos a contextos reales y la mejora del desempeño profesional.

Sin embargo, se identifica una brecha principal en el cierre reflexivo y la profundización crítica. Aunque la reflexión crítica forma parte esencial del modelo, sigue siendo el aspecto más débil, ya que en diversos proyectos se limita a un cierre meramente descriptivo. Por ello, resulta fundamental transformar la reflexión en un criterio evaluable sustentado en evidencias concretas, promoviendo la integración de una práctica reflexiva estructurada que, siguiendo el enfoque de Schön (1983), permita al estudiante analizar, cuestionar y reconfigurar sus propias acciones y aprendizajes de forma sistemática.

Respecto al rigor metodológico, se observa la necesidad de fortalecer la validación y la triangulación, pues las diferencias entre los proyectos sugieren que la validación de instrumentos y la triangulación de datos son aún áreas susceptibles de mejora. El fortalecimiento metodológico debe centrarse en el diseño de instrumentos, el establecimiento de criterios de calidad, la consistencia de las evidencias y el control del sesgo interpretativo.

El impacto institucional y la vinculación con el entorno quedan reflejados en la satisfacción reportada por las entidades y en la implementación parcial o total de las recomendaciones, lo que confirma el potencial del modelo para generar valor organizacional. Esta dinámica consolida la

extensión universitaria como un resultado académico medible y refuerza la legitimidad social de la formación contable.

La implicación pedagógica y de gestión curricular derivada de estos hallazgos señala que la institucionalización del proyecto de intervención contable como componente estratégico dentro del currículo debe ir acompañada de la implementación de rúbricas detalladas por etapas, la creación de un repositorio de plantillas, la definición de criterios de evaluación auténtica y la formación sistemática del profesorado y de los tutores en metodologías activas y retroalimentación formativa. Tal como destacan Churyk et al. (2024) y Lee y Perdana (2023), estos elementos resultan fundamentales para consolidar prácticas pedagógicas innovadoras y garantizar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las limitaciones y la proyección investigativa, es importante considerar el carácter contextual y la muestra intencional utilizada, por lo que los resultados deben interpretarse con cautela respecto a su generalización. Se recomienda ampliar la investigación mediante diseños mixtos o longitudinales, incorporando indicadores de impacto en el desempeño académico, la inserción laboral, la percepción de empleadores y el seguimiento post-entrega de recomendaciones en las instituciones.

Como conclusión integradora, el modelo estudiado demuestra ser pertinente, robusto en su dimensión formativa y capaz de generar productos útiles para las organizaciones, siempre que se garantice la existencia de un ciclo completo de intervención que abarque la planificación didáctica, el rigor metodológico, la evaluación formativa, la reflexión crítica verificable y la transferencia institucional con seguimiento.

Referencias bibliográficas

- Alegre Brítez, M. A. (2023). Las teorías del aprendizaje y su aplicación en la enseñanza de la contabilidad: Revisión sistemática (2000–2022). *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 12(2), 68–88. <https://doi.org/10.26885/rcei.12.2.68> (Revista UNIBE)
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.^a ed.). McGraw-Hill Education. <https://books.google.com/books?id=XhjRBrDAESkC> (Google Libros)
- Churyk, N. T., Eaton, T. V., & Matuszewski, L. J. (2024). Accounting education literature review (2023). *Journal of Accounting Education*, 67, 100901. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2024.100901> (ScienceDirect)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.^a ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book242504> (Sage Publications)
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.^a ed.). Morata. <https://edmorata.es/producto/introduccion-a-la-investigacion-cualitativa/> (Ediciones Morata)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education. https://www.ingebook.com/ib/NPcd/IB_BooksVis?cod_primaria=1000187&codigo_libro=5674 (Ingebook)
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2.^a ed.). Pearson Education. <https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/experiential-learning-experience-as-the-source-of-learning-and-development/P200000000384/9780133892505> (Pearson)
- Larsen, I. B. (2025). Project-based learning in business and management education: A scoping review and research agenda. *The International Journal of Management Education*, 23(2), 101159. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101159> (ScienceDirect)
- Lee, E., & Perdana, A. (2023). Reprint of: Effects of experiential service learning in improving community engagement perception, sustainability awareness, and data analytics competency. *Journal of Accounting Education*, 62, 100830. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2023.100830> (ScienceDirect)

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3.^a ed.). SAGE Publications.
<https://books.google.com/books?id=m0N3tcIVds8C> (Google Libros)

Morales, A., Rodriguez, M., & Saury, R. (2021). Modelos didácticos para proyectos de intervención: Desafíos y perspectivas. *Revista de Pedagogía Crítica*, 19(2), 45–60.

Rossouw, M., & Steenkamp, G. (2025). Developing the critical thinking skills of first year accounting students through active learning exercises. *The International Journal of Management Education*, 23(1), 101086. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101086> (ScienceDirect)

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
<https://www.basicbooks.com/titles/donald-a-schon/the-reflective-practitioner/9780786725366/> (Hachette Book Group)

Sithole, N. V., & Dube, B. (2025). The ambivalence of accounting education among university students: Towards a collaborative learning environment. *Research in Social Sciences and Technology*, 10(1), 375–391. <https://doi.org/10.46303/ressat.2025.20>

Wu, J., & Yu, X. (2025). The role of tutoring and teacher support in the effectiveness of formative assessment. *Frontiers in Psychology*, 16, 1567615.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1567615> (ResearchGate)