

LA ENSEÑANZA DE LA CONTABILIDAD EN EL BACHILLERATO TÉCNICO DEL GUAYAS: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y EVIDENCIA SOBRE SU CONTRIBUCIÓN AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Artículo de investigación

Mersi Guadalupe Arévalo-Miranda

Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador

Correo: mersiarevalo@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8757-6973>

Resumen

La enseñanza de la contabilidad en el bachillerato técnico debe articular comprensión conceptual, dominio procedimental, juicio profesional y aplicación en situaciones próximas al trabajo. Este estudio analizó las estrategias didácticas documentadas para este nivel y la evidencia sobre su contribución al aprendizaje significativo, con atención a su pertinencia para la provincia del Guayas. Se realizó una revisión de alcance orientada por JBI y PRISMA-ScR. La búsqueda, cerrada el 24 de agosto de 2026, consultó portales de revistas, Crossref, repositorios institucionales y documentos oficiales; 19 fuentes candidatas únicas fueron evaluadas y 15 se incluyeron en la síntesis. Las estrategias más frecuentes fueron simulación y herramientas digitales, aprendizaje basado en problemas y casos, colaboración y proyectos, aprendizaje experiencial, aula invertida y gamificación. La evidencia mostró convergencia en motivación, participación, conexión entre teoría y práctica y desarrollo percibido de competencias; sin embargo, predominan muestras pequeñas, selección no probabilística, autoinforme y validación de propuestas, por lo que no es posible atribuir efectos causales sólidos. El currículo ecuatoriano prescribe precisamente casos, problemas, cooperación, aula invertida, software contable y formación en centros de trabajo, pero la literatura revela brechas de infraestructura, planificación y formación docente. No se identificó un estudio empírico multicéntrico que permita generalizar resultados a toda la provincia del Guayas. Se propone una secuencia didáctica integrada y un programa local de evaluación con instrumentos validados, medidas de desempeño y seguimiento temporal.

Palabras clave: enseñanza de la contabilidad; bachillerato técnico; estrategias didácticas; aprendizaje significativo; educación técnica.

Abstract

Accounting education in technical upper-secondary schools should integrate conceptual understanding, procedural proficiency, professional judgement, and application in work-related situations. This study analysed teaching strategies documented for this educational level and the evidence regarding their contribution to meaningful learning, with particular attention to their relevance to Guayas Province. A scoping review guided by JBI and PRISMA-ScR was conducted. The search, completed on 24 August 2026, covered journal portals, Crossref, institutional repositories, and official documents; 19 unique candidate sources were assessed and 15 were included in the synthesis. The most frequently reported strategies were simulation and digital tools, problem- and case-based learning, collaboration and projects, experiential

learning, flipped classroom, and gamification. The evidence converged on motivation, participation, links between theory and practice, and perceived competence development. However, small samples, non-probability selection, self-reported outcomes, and proposal-validation studies predominated; consequently, robust causal effects cannot be attributed. The Ecuadorian curriculum explicitly recommends cases, problems, cooperation, flipped learning, accounting software, and workplace training, while the literature reveals implementation gaps related to infrastructure, planning, and teacher preparation. No multicentre empirical study was identified that would support generalisation to the entire province of Guayas. An integrated instructional sequence and a local evaluation programme using validated instruments, performance measures, and longitudinal follow-up are proposed.

Keywords: accounting education; technical upper-secondary education; teaching strategies; meaningful learning; technical education.

1. INTRODUCCIÓN

La contabilidad escolar no consiste únicamente en aplicar reglas de débito y crédito. En el bachillerato técnico, su enseñanza debe permitir que el estudiantado comprenda la lógica de las transacciones, interprete documentos fuente, registre operaciones, analice información y justifique decisiones conforme a normas vigentes. Esa combinación de conceptos, procedimientos y juicio es especialmente relevante porque la formación técnica prepara tanto para continuar estudios como para incorporarse al mundo laboral.

El currículo ecuatoriano de Contabilidad define como objetivo general realizar operaciones del proceso contable, cumplir obligaciones tributarias y utilizar herramientas tecnológicas con eficiencia y ética. Incluye Contabilidad General, Costos, Contabilidad Bancaria, Tributación, Talento Humano, Paquetes Contables y Tributarios, Formación y Orientación Laboral y Formación en Centros de Trabajo. Además, recomienda investigación, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje cooperativo, aula invertida, simulaciones, actividades prácticas y uso de software (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017). La política curricular, por tanto, ya contiene una orientación constructivista y aplicada.

El aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva se relaciona de forma sustantiva con conocimientos previos y puede emplearse para interpretar o resolver situaciones, en lugar de conservarse como una secuencia mecánica de pasos (Ausubel, 2000). En contabilidad, esta distinción es crítica: un estudiante puede memorizar el formato de un asiento y aun así no reconocer la sustancia económica de una operación nueva. El criterio relevante no es solo reproducir un procedimiento, sino explicar por qué se usa, detectar errores, transferirlo a un caso diferente y valorar sus consecuencias.

La literatura ecuatoriana reciente describe una tensión entre ese propósito y las prácticas reales. Espinoza Brito y Lescay Blanco (2023), en un estudio mixto con 13 docentes y 196 estudiantes de bachillerato técnico en Manta, observaron predominio de pizarra, explicación teórica y ejercicios manuales, junto con un uso limitado de tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Shiguango-Andi y Maliza Cruz (2024) también identificaron clases magistrales, participación moderada y dificultades para conectar teoría y práctica en una unidad educativa. Estas observaciones no prueban que toda enseñanza expositiva sea ineficaz, pero sí muestran que su uso exclusivo resulta insuficiente para objetivos de transferencia, razonamiento y desempeño profesional.

Las respuestas propuestas se concentran en metodologías activas. Arguello Dueñas et al. (2023) y Martínez Villacres et al. (2025) plantean simuladores y entornos virtuales; Hernández Gómez et al. (2024) combinan proyectos, problemas y colaboración; Sánchez Sánchez et al. (2025) estudian gamificación; Cotto Castillo et al. (2025) trabajan con ABP y resolución de casos; Chiguano-Salazar et al. (2025) articulan aprendizaje

experiencial y herramientas digitales. Una revisión de 16 investigaciones encontró beneficios potenciales en dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales, pero también ausencia de seguimientos longitudinales y evaluaciones robustas de impacto (Hidalgo Mena et al., 2025).

El problema no se limita a seleccionar una técnica. La experiencia internacional muestra que la planificación, los recursos, la preparación docente, el lenguaje especializado y la presión por los exámenes condicionan la calidad de la enseñanza. En Ghana, Bosu (2022) encontró que docentes de contabilidad incorporaban algunas estrategias apropiadas en la introducción de las clases, pero sus planes no integraban suficientemente recursos ni actividades para fortalecer la interpretación de conceptos. En Sudáfrica, Ngwenya y Hlophe (2022) señalaron que la resolución de problemas no familiares requiere estrategias dirigidas al pensamiento de orden superior; Nwosu y Mahlaule (2026) documentaron la interacción entre restricciones curriculares, recursos, formación docente y enfoques centrados en procedimientos.

La provincia del Guayas constituye un contexto relevante por su densidad poblacional, diversidad institucional y actividad económica. No obstante, la presencia de autores afiliados en Guayaquil, Durán o Salitre no demuestra por sí misma que una investigación haya utilizado una muestra provincial. Tampoco permite transferir automáticamente resultados obtenidos en Manta, La Maná, Valencia u otras localidades. Una afirmación sobre el “impacto” de estrategias didácticas en el Guayas requeriría mediciones locales, instrumentos válidos y un diseño que permita distinguir el efecto de la intervención de otras variables.

Frente a esta brecha, la presente revisión tuvo como objetivo analizar las estrategias documentadas para la enseñanza de la contabilidad en el bachillerato técnico y sintetizar la evidencia sobre su contribución al aprendizaje significativo, valorando su pertinencia para el Guayas. Se formularon cinco objetivos específicos: caracterizar las estrategias; identificar resultados cognitivos, procedimentales y actitudinales; valorar el alcance metodológico de los estudios; contrastar los hallazgos con el currículo ecuatoriano; y proponer implicaciones pedagógicas sin extrapolar más allá de la evidencia.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño y protocolo

Se realizó una revisión de alcance. Esta modalidad es adecuada para mapear conceptos, tipos de evidencia, métodos y vacíos cuando los estudios son heterogéneos y no permiten una estimación agregada del efecto. El protocolo se elaboró antes de la extracción y se conservó en el expediente científico. La conducta y el reporte se orientaron por la guía actualizada de JBI (Peters et al., 2020; JBI, 2024) y por PRISMA-ScR, que comprende 20 elementos esenciales y dos opcionales (Tricco et al., 2018).

La pregunta se organizó con el esquema población-concepto-contexto. La población incluyó estudiantes y docentes de bachillerato técnico o secundaria vinculados con contabilidad. El concepto comprendió estrategias didácticas y resultados relacionados con comprensión, transferencia, desempeño, participación o motivación. El contexto priorizó Ecuador y el Guayas, con evidencia internacional comparable para contrastar mecanismos y condiciones de implementación.

2.2. Búsqueda y criterios de elegibilidad

La búsqueda se cerró el 24 de agosto de 2026. Se consultaron portales de revistas, páginas DOI, Crossref, repositorios institucionales y el portal oficial del Ministerio de Educación del Ecuador. Se utilizaron combinaciones en español e inglés de los términos contabilidad, bachillerato técnico, educación

secundaria, estrategias didácticas, aprendizaje significativo, ABP, gamificación, simuladores, active learning y teaching strategies.

Se incluyeron publicaciones de 2020 a 2026 que: a) abordaran educación contable en secundaria, bachillerato técnico o un nivel introductorio comparable; b) describieran una estrategia, barrera, recurso o resultado pertinente; c) tuvieran autoría y procedencia verificables; y d) ofrecieran texto completo o un resumen suficientemente informativo. Se incorporaron documentos metodológicos y teóricos anteriores únicamente para fundamentar la revisión y el constructo de aprendizaje significativo.

Se excluyeron duplicados, estudios de educación técnica no contable, textos sin método identificable y trabajos exclusivamente universitarios sin utilidad comparativa. No se afirmó cobertura exhaustiva de Scopus, Web of Science, ERIC o SciELO porque no existió acceso reproducible a esos índices durante la ejecución; esta limitación se consideró al interpretar el corpus.

2.3. Selección, extracción y evaluación

El registro consolidó 19 fuentes candidatas únicas. Tras evaluar pertinencia y suficiencia informativa, 15 se incluyeron en la síntesis y cuatro se excluyeron. Dos exclusiones correspondieron a educación superior sin aporte diferencial y dos a educación técnica no contable o asignaturas adyacentes. La cifra representa los registros incorporados manualmente al expediente, no el total de resultados mostrado por motores de búsqueda.

Para cada fuente se extrajeron autoría, año, país, nivel educativo, diseño, muestra o corpus, estrategia, resultados informados, limitaciones y pertinencia para el Guayas. Las estrategias se agruparon en categorías no excluyentes: ABP y casos; simulación y herramientas digitales; gamificación; colaboración, proyectos y aula invertida; aprendizaje experiencial; y condiciones de planificación, recursos y formación docente.

Aunque PRISMA-ScR considera opcional la evaluación crítica, se aplicó una valoración narrativa con cinco criterios: claridad del objetivo, coherencia del diseño, descripción de muestra y contexto, adecuación de la medición y proporcionalidad entre datos y conclusión. Las fuentes se clasificaron con calidad alta, media o baja. No se realizó metaanálisis debido a la diversidad de diseños, medidas y resultados.

2.4. Consideraciones éticas

La investigación analizó documentos públicos y no recogió datos personales ni intervino con seres humanos. Por ello, no requirió consentimiento informado ni aprobación de un comité de ética. Se preservaron la atribución, los DOI y la distinción entre hallazgos observados, propuestas validadas y efectos no demostrados.

3. RESULTADOS

3.1. Características del corpus

Quince fuentes integraron la síntesis. Once abordaron directamente la enseñanza contable en bachillerato o secundaria; dos fueron revisiones o estudios comparativos; dos aportaron evidencia internacional sobre planificación y condiciones sistémicas, y una intervención universitaria introductoria se utilizó de manera indirecta para contrastar la simulación activa. La mayor parte de la evidencia ecuatoriana se publicó entre 2023 y 2026, lo que muestra interés reciente, pero también una base aún incipiente.

Los diseños fueron predominantemente mixtos descriptivos, cualitativos, transversales o propositivos. Varias investigaciones diagnosticaron prácticas y después diseñaron una estrategia sometida a juicio

experto, sin implementarla durante un periodo suficiente para medir aprendizaje. En otras, los resultados procedieron de encuestas de satisfacción, motivación o percepción de desempeño. Solo la evidencia internacional más estructurada incluyó muestras amplias de docentes o intervenciones con mayor número de estudiantes, aunque su transferencia al bachillerato ecuatoriano es indirecta.

Tabla 1. Familias de estrategias identificadas en la revisión

Familia didáctica	Fuentes (n)	Resultado predominante	Cautela interpretativa
Simulación, software y TAC	7	Conexión teoría-práctica, participación y competencia percibida	Infraestructura desigual y escasas comparaciones controladas
ABP, casos y resolución de problemas	6	Aplicación, razonamiento y transferencia percibida	Andamiaje y conocimientos previos condicionan el resultado
Colaboración, proyectos y aula invertida	5	Participación y explicación entre pares	Requiere roles, productos y evaluación explícitos
Aprendizaje experiencial	5	Aproximación a tareas profesionales	La experiencia sin reflexión puede quedar en ejecución mecánica
Gamificación	3	Motivación y compromiso	Poca evidencia independiente sobre dominio contable

Nota. Las categorías no son excluyentes; una fuente puede informar más de una familia.

3.2. Estrategias didácticas identificadas

La simulación, el software contable y las herramientas digitales aparecieron en siete fuentes. Su principal aporte fue convertir el registro contable en una actividad situada: ingresar documentos, procesar operaciones, detectar inconsistencias y producir reportes. Espinoza Brito y Lescay Blanco (2023) mostraron que las TAC se perciben como alternativa a una enseñanza excesivamente manual. Arguello Dueñas et al. (2023), Martínez Villacres et al. (2025) y Chiguano-Salazar et al. (2025) propusieron simuladores para acercar la práctica escolar a procesos empresariales. En educación contable introductoria, Ngalim y Selamat (2026) informaron que una simulación colaborativa con 216 estudiantes favoreció comprensión, confianza y participación, aunque en un nivel universitario.

El ABP, los casos y la resolución de problemas estuvieron presentes en seis fuentes. Estas estrategias parten de transacciones, documentos o dilemas que exigen identificar datos relevantes, recuperar normas, proponer registros y justificar decisiones. Cotto Castillo et al. (2025), con 20 estudiantes, concluyeron que el ABP favorecía la transferencia percibida a situaciones reales. Hernández Gómez et al. (2024) incorporaron problemas y proyectos en una propuesta validada por especialistas. Ngwenya y Hlophe (2022) destacaron que el pensamiento contable de orden superior se manifiesta cuando el estudiante enfrenta problemas no rutinarios, interpreta el lenguaje disciplinar y explica su razonamiento.

Las estrategias colaborativas, los proyectos y el aula invertida aparecieron en cinco fuentes. Su contribución no depende solo de trabajar en grupos. Requieren roles, productos, criterios de evaluación y momentos de explicación entre pares. La colaboración puede externalizar el razonamiento y hacer visibles errores conceptuales; el aula invertida puede reservar el tiempo presencial para aplicar procesos y recibir retroalimentación. Sin planificación, ambas pueden reducirse a reparto de tareas o consumo pasivo de videos.

La gamificación se documentó en tres fuentes. Sánchez Sánchez et al. (2025) aplicaron un enfoque mixto transversal con 23 estudiantes y tres docentes: más del 90 % valoró favorablemente la estrategia y se reportaron mejoras percibidas en motivación, participación y desempeño. El resultado respalda aceptabilidad y compromiso, pero no demuestra impacto causal porque no hubo asignación, grupo de

comparación ni medida independiente de dominio contable. La gamificación resulta más defendible cuando los puntos, retos y retroalimentación representan decisiones contables, no cuando recompensan únicamente rapidez o asistencia.

El aprendizaje experiencial apareció en cinco fuentes y constituye el puente más directo con la naturaleza ocupacional del bachillerato. Chiguano-Salazar et al. (2025) diagnosticaron a un docente y 28 estudiantes y encontraron escasa utilización de herramientas digitales; la propuesta posterior alcanzó un índice grupal de satisfacción IADOV de 0,875 entre expertos. Este dato valida aceptación de la propuesta, no su eficacia. La experiencia se convierte en aprendizaje cuando incluye acción, observación de resultados, conceptualización y nueva aplicación, coherente con el ciclo descrito por Kolb (1984).

3.3. Resultados de aprendizaje y solidez de la evidencia

La evidencia fue más consistente para resultados actitudinales: motivación, participación, confianza e interés. También se informó mejor conexión entre teoría y práctica y mayor percepción de competencia. Los resultados cognitivos y procedimentales —comprensión conceptual, exactitud, transferencia, pensamiento crítico o elaboración de estados— se midieron con menor frecuencia mediante pruebas independientes o productos comparables.

Hidalgo Mena et al. (2025) sintetizaron 16 estudios y concluyeron que ABP, aula invertida, gamificación y simulación pueden beneficiar dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, identificaron vacíos en estudios longitudinales y evaluación de impacto. Esta cautela coincide con la revisión presente: la dirección de los hallazgos es favorable, pero la certeza es limitada por muestras pequeñas, autoinforme, ausencia de controles y confusión entre validación de una propuesta e implementación efectiva.

La evidencia internacional ayuda a interpretar estas limitaciones. Bosu (2022), en 60 escuelas de Ghana con 81 docentes y 12 entrevistas, encontró planificación incompleta y débil integración de recursos didácticos. Nwosu y Mahlaule (2026) mostraron que currículo, formación docente, disponibilidad tecnológica y preparación estudiantil interactúan; los docentes reconocían el valor de estrategias participativas, pero mantenían prácticas centradas en exámenes y procedimientos. Estos factores sugieren que el efecto de una estrategia no puede separarse del sistema que la sostiene.

3.4. Correspondencia con el currículo ecuatoriano

La correspondencia entre literatura y currículo fue alta. El currículo prescribe casos reales o simulados, ABP, cooperación, aula invertida, actividades prácticas, investigación y software contable. En Tributación propone identificar problemas, investigar la base legal y construir soluciones; en Contabilidad Bancaria recomienda simular departamentos y operaciones; en Paquetes Contables exige un laboratorio equipado; y en Formación en Centros de Trabajo busca aplicar capacidades en organizaciones reales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017).

Por ello, el hallazgo no consiste en recomendar técnicas completamente nuevas, sino en advertir una brecha de implementación. La innovación debe traducir la prescripción curricular en secuencias evaluables. La ausencia de laboratorio, conectividad, software, tiempo de planificación o formación didáctica puede convertir la metodología activa en una actividad superficial.

3.5. Vacío de evidencia en el Guayas

No se identificó un estudio empírico multicéntrico, claramente delimitado al Guayas, que midiera aprendizaje significativo mediante instrumentos validados y comparación temporal o entre grupos. León Bazán et al. (2024) presentaron una revisión teórica con participación de autoras vinculadas a Salitre, pero

no una medición provincial. Del mismo modo, una afiliación en Durán o Guayaquil no permite inferir que la muestra corresponda al Guayas.

Este vacío impide afirmar que una estrategia determinada produce impacto en toda la provincia. La evidencia disponible permite formular una hipótesis pedagógica plausible y diseñar intervenciones locales, pero no emitir una conclusión causal territorial.

3.6. Secuencia didáctica integrada propuesta

De la síntesis emergió una secuencia de seis momentos:

1. **Activación diagnóstica:** recuperar conocimientos previos mediante un documento, transacción breve o error frecuente.
2. **Problema auténtico:** presentar un caso de una microempresa local con datos suficientes, propósito y restricciones.
3. **Resolución colaborativa:** asignar roles, solicitar razonamiento y documentar decisiones, no solo respuestas.
4. **Simulación o herramienta digital:** procesar las operaciones y observar cómo cada decisión modifica reportes y saldos.
5. **Retroalimentación y contraste:** usar criterios explícitos para revisar exactitud, fundamento normativo, interpretación y ética.
6. **Reflexión y transferencia:** explicar el principio, corregir el modelo mental y resolver una variante individual.

Esta secuencia integra las estrategias en lugar de competir entre ellas. Un simulador sin problema auténtico puede reducirse a mecanización; un caso sin retroalimentación puede consolidar errores; una actividad gamificada sin reflexión puede elevar participación sin comprensión.

4. DISCUSIÓN

La revisión muestra una coincidencia sustantiva entre teoría, currículo y literatura aplicada: la contabilidad se aprende mejor cuando los procedimientos se vinculan con problemas, documentos y decisiones que poseen sentido económico. La contribución de las metodologías activas no reside en sustituir toda explicación docente, sino en reorganizarla. La instrucción breve y modelada puede proporcionar fundamentos; la actividad guiada permite aplicarlos; la retroalimentación corrige; y la reflexión facilita transferencia.

El concepto de aprendizaje significativo exige distinguir resultados. Motivación y participación son condiciones valiosas, pero no equivalen a comprender la ecuación contable, clasificar transacciones, justificar ajustes o interpretar estados financieros. Del mismo modo, manejar una interfaz no demuestra dominio contable si el software automatiza decisiones que el estudiante no puede explicar. Una evaluación válida debería combinar prueba conceptual, ejecución de procesos, resolución de casos nuevos, explicación del razonamiento y criterios actitudinales relacionados con responsabilidad y ética.

La simulación es la estrategia con mayor recurrencia y una alta compatibilidad curricular. Puede proporcionar repetición segura, visibilidad del ciclo contable y retroalimentación inmediata. Su límite es la infraestructura. Chiguano-Salazar et al. (2025) documentaron ausencia o insuficiencia de recursos tecnológicos; Nwosu y Mahlaule (2026) observaron un problema semejante en otro contexto. Para el Guayas, la política de innovación debería incluir alternativas de baja conectividad: hojas de cálculo, plantillas locales, datos anonimizados y simulaciones por estaciones, además de software especializado cuando exista capacidad.

El ABP y los casos ofrecen una vía para trabajar razonamiento y transferencia. Sin embargo, deben graduarse. Un problema demasiado abierto puede sobrecargar a estudiantes sin fundamentos; uno excesivamente pautado se convierte en receta. La secuencia propuesta parte de diagnóstico y modelado, avanza a colaboración y finaliza con transferencia individual. Esta progresión evita el falso dilema entre enseñanza explícita y aprendizaje activo.

La gamificación requiere una interpretación aún más prudente. El estudio de Sánchez Sánchez et al. (2025) muestra alta valoración, pero el diseño transversal no permite atribuir una mejora académica a la gamificación. En consecuencia, debería utilizarse como arquitectura de práctica y retroalimentación, no como evidencia suficiente de aprendizaje. Los indicadores centrales deben seguir siendo exactitud, comprensión, transferencia y juicio.

La brecha de implementación también es una brecha docente. Bosu (2022) mostró que la calidad de una estrategia comienza en la planificación: objetivos, recursos y actividades deben estar alineados. La actualización profesional no debería limitarse al uso técnico de aplicaciones; necesita conocimiento pedagógico del contenido contable: errores típicos, representaciones, preguntas de diagnóstico, progresión conceptual y evaluación auténtica.

Para el Guayas se requiere una agenda empírica. Una primera fase podría validar instrumentos de conocimiento conceptual, desempeño procedimental y aprendizaje significativo con docentes especialistas. Una segunda podría aplicar un diseño cuasiexperimental multicéntrico, con pretest y posttest, grupos comparables, análisis de fidelidad y seguimiento. La muestra debería representar distintos sostenimientos, cantones y condiciones tecnológicas. También sería necesario documentar formación docente, acceso a recursos y tiempo de implementación como variables de contexto.

La principal fortaleza de esta revisión es que diferencia prescripción curricular, aceptación de propuestas y evidencia de aprendizaje. También integra literatura ecuatoriana reciente con estudios internacionales comparables. Sus limitaciones son relevantes: la búsqueda no cubrió de manera reproducible todas las bases indexadas; varios textos solo ofrecieron resúmenes o descripciones metodológicas parciales; los diseños fueron heterogéneos; y la literatura ecuatoriana presenta concentración de estudios propositivos. Por ello, los resultados cartografían la evidencia y orientan decisiones, pero no estiman un tamaño de efecto.

5. CONCLUSIONES

Las estrategias didácticas más documentadas para la enseñanza de la contabilidad en bachillerato técnico son simulación y herramientas digitales, ABP y casos, colaboración y proyectos, aprendizaje experiencial, aula invertida y gamificación. Su contribución más consistente se observa en motivación, participación y conexión entre teoría y práctica. La evidencia sobre aprendizaje conceptual y procedimental es favorable pero todavía insuficiente para sostener efectos causales robustos.

El currículo ecuatoriano ya prescribe las principales estrategias identificadas. El desafío se encuentra en su implementación: planificación alineada, formación docente, infraestructura, problemas auténticos y evaluación que mida comprensión y transferencia. Una metodología activa aislada no garantiza aprendizaje significativo.

Para el Guayas, la conclusión central es un vacío: no existe evidencia empírica multicéntrica suficiente para generalizar resultados a la provincia. En consecuencia, debe evitarse presentar percepciones o validaciones expertas como impacto territorial. La secuencia integrada propuesta —diagnóstico, problema auténtico,

colaboración, simulación, retroalimentación y transferencia— ofrece una base curricularmente coherente para diseñar y evaluar futuras intervenciones.

Se recomienda desarrollar un programa provincial gradual que valide instrumentos, forme docentes, garantice alternativas tecnológicas accesibles y compare resultados con seguimiento temporal. Solo esa evidencia permitirá pasar de la plausibilidad pedagógica a conclusiones sobre efectividad.

Declaraciones editoriales

Contribución de autoría (CRediT): Mersi Guadalupe Arévalo-Miranda: conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, redacción del borrador original, y revisión y edición.

Financiamiento: La investigación no recibió financiación externa.

Conflictos de intereses: La autora declara no tener conflictos de intereses.

Consentimiento de autoría: La autora única confirmó su autoría y la incorporación de sus datos identificativos en esta versión.

Aprobación ética: no aplica. La investigación es una revisión documental de fuentes públicas y no involucró participantes humanos ni datos personales.

Consentimiento informado: no aplica.

Disponibilidad de datos: el protocolo, la matriz de evidencia y el registro de verificación bibliográfica se conservan como materiales del expediente científico. No se generaron datos personales.

Uso de IA generativa: se utilizó OpenAI Codex como apoyo para búsqueda inicial, organización documental, control de consistencia y asistencia de redacción. Las fuentes, DOI, inferencias y limitaciones fueron verificadas durante el proceso; la persona autora deberá realizar la revisión científica final y asumir responsabilidad por la versión enviada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldamen, H., Alkhateeb, H., Kercher, K., Duncan, K., & Hollindale, J. (2021). Core competencies for the global workplace: A cross-cultural and skill-based simulation project in accounting. *Accounting Education*, 30(4), 385-412. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1906719>

Arguello Dueñas, F. L., Cano Rosas, E. del R., & Delgado Chavarría, M. G. (2023). Estrategia pedagógica basada en simuladores para la enseñanza de contabilidad en primer año de bachillerato. *Código Científico Revista de Investigación*, 4(2), 858-883. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n2/259>

Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>

Bosu, L. (2022). Pedagogical strategies in lesson planning: An assessment of senior high schools accounting teachers in Ghana. *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, 2(3), 109-138. <https://doi.org/10.53103/cjess.v2i3.45>

Chiguano-Salazar, S. E., Tarira-Borja, G. M., & Zúñiga-Delgado, M. S. (2025). Fortalecimiento del aprendizaje experiencial mediante herramientas tecnológicas que fomenten la práctica contable de bachiller técnico. *MQRInvestigar*, 9(3), e901. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.3.2025.e901>

- Cotto Castillo, M. V., Comina Romero, A. M., & Guzmán Hernández, R. (2025). Estrategias didácticas basadas en el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) para la enseñanza de contabilidad y la resolución de casos planteados. *Green World Journal*, 8(2), 229. <https://doi.org/10.53313/gwj82229>
- Espinoza Brito, R. A., & Lescay Blanco, D. M. (2023). Estrategias didácticas para desarrollo del aprendizaje significativo en contabilidad a través del uso de las TAC en el bachillerato técnico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4571-4606. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6503
- Estupiñán, F., Narvaez, M., Orellana, G., & Delgado, B. (2026). Metodologías activas para fortalecer el aprendizaje de Contabilidad en estudiantes de bachillerato técnico. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 5(2), 1244-1255. <https://doi.org/10.70577/reg.v5i2.607>
- Hernández Gómez, M. D., Zambrano Ayala, A. D., García Hevia, S., & Reigosa Lara, A. (2024). Estrategias de enseñanzas en la educación técnica contable de tercer año de bachillerato. *Revista de Investigación Científica TSE'DE*, 7(1). <https://doi.org/10.60100/tsede.v7i1.182>
- Hidalgo Mena, E. E., Maza-Córdova, J., & Román Aguilar, M. (2025). Metodologías activas en la enseñanza de Contabilidad: Una revisión sistemática sobre enfoques, experiencias y resultados. *Delectus*, 8(2), 101-115. <https://doi.org/10.36996/d.v8i2.303>
- JB1. (2024). *JB1 manual for evidence synthesis*. <https://synthesismanual.jbi.global>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- León Bazán, V. C., Eger Zambrano, A. K., Centeno Bone, V. C., Landires Guilindro, Y. M., & Doilet Torres, M. M. (2024). Estrategias didácticas en la enseñanza de la contabilidad en bachillerato: Un estudio comparativo. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45471. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)471](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)471)
- Martínez Villacres, T. D., Acosta Velarde, R. de L., & López Lara, J. I. (2025). Transformación en la enseñanza de la contabilidad mediante la integración de simuladores contables y entornos digitales, enfocados en el desarrollo y consolidación de habilidades y competencias profesionales. *Sapiens Management Journal*, 2(4), 1-23. <https://doi.org/10.71068/jb25cv13>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Contabilidad: Enunciado general del currículo. Bachillerato técnico*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=15390>
- Ngalim, S. M., & Selamat, A. I. (2026). Active learning in practice: A simulation-based intervention in introductory accounting education. *Journal of Accounting Education*, 74, 101034. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2026.101034>
- Ngwenya, J., & Hlophe, N. Q. (2022). Teaching strategies used to develop higher-order thinking skills in financial accounting in selected schools in South Africa. *Universal Journal of Educational Research*, 10(2), 173-183. <https://doi.org/10.13189/ujer.2022.100206>
- Nwosu, L. I., & Mahlaule, C. (2026). The challenges facing accounting education in high schools: The South African experience. *Frontiers in Education*, 11, 1835760. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1835760>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JB1 Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>

-
- Sánchez Sánchez, K. P., Betancourt Perenguez, J. A., Alvarado León, B. L., & Guzmán Hernández, R. (2025). Estrategias didácticas basadas en la gamificación para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes de segundo de bachillerato FIP Contabilidad. *Revista Minerva*, 6(11), 139-154. <https://doi.org/10.53591/c2gwf745>
- Shiguango-Andi, D. G., & Maliza Cruz, W. I. (2024). Metodologías de enseñanza aprendizaje en primer año de Bachillerato Técnico Figura Profesional Contabilidad en la Unidad Educativa Ricardo Cerda Tapuy. *MQRInvestigar*, 8(3), 3310-3353. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.3310-3353>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>