Artículos de investigación

Alineación entre Planes de Estudio de Asignatura (PEA) y Resultados de Aprendizaje (RdA) en educación superior tecnológica en contabilidad

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Alignment between Course Syllabi (PEA) and Learning Outcomes (RdA) in technological higher education in accounting

PREVIEW VERSION

William Aguas
Instituto Superior Tecnológico Cenestur, Ecuador
william.aguas@cenestur.edu.ec

Cristian Valles
Instituto Superior Tecnológico Cenestur, Ecuador

Contextos de Educación
núm. 41, 2026
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
ISSN-E: 2314-3932
Periodicidad: Semestral
contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 20 marzo 2026
Aprobación: 03 julio 2026

DOI: https://doi.org/10.63207/gww5bw28

URL: https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935759003/

Resumen: Este artículo presenta un análisis documental crítico de la alineación entre los Planes de Estudio de Asignatura (PEA) y los Resultados de Aprendizaje (RdA) en una carrera tecnológica de contabilidad en América Latina. Se adopta como perspectiva teórica la noción de alineación constructiva (Biggs, 2014; Biggs y Tang, 2011), distinguiendo entre la coherencia formal documental y la alineación efectiva entre resultados, actividades y evaluación. El estudio utiliza como fuentes primarias dos documentos institucionales del período 2025.1; un informe semestral de seguimiento del proceso docente y un documento de evaluación curricular basada en competencias. A nivel metodológico, se aplicó una estrategia cualitativa-descriptiva con triangulación de evidencia cuantitativa (matrices de revisión, calificaciones y rúbricas) y cualitativa (observaciones del comité, heteroevaluación docente y grupos focales estudiantiles). Los hallazgos muestran una alta alineación formal entre PEA y RdA (puntajes entre 3,8 y 4,0 sobre 4), junto con indicadores de rendimiento académico positivos (promedio global de 8,34/10 y tasa de aprobación del 100%). No obstante, se identifican tensiones en la implementación que evidencian la brecha entre la coherencia documental y la experiencia formativa efectiva: mayor carga horaria en asignaturas de alta complejidad, necesidad de más actividades prácticas y de casos reales, y un uso todavía desigual de recursos bibliográficos y tecnológicos. Se advierte que el rendimiento académico se utiliza como aproximación al logro de RdA, lo cual constituye una limitación conceptual del estudio. Se concluye que la alineación formal es una condición necesaria, pero no suficiente, para la alineación constructiva, y se propone fortalecer la evaluación curricular como un proceso continuo, participativo y formativo, con una mayor

Notas de autor

william.aguas@cenestur.edu.ec

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

articulación entre la evidencia pedagógica, el desarrollo docente y la pertinencia social de las competencias.

Palabras clave: evaluación curricular, educación superior tecnológica, contabilidad, resultados de aprendizaje, alineación constructiva, Planes de Estudio de Asignatura.

Abstract: This article presents a critical documentary analysis of the alignment between Course Syllabi (PEA, in Spanish) and Learning Outcomes (RdA, in Spanish) in a technological accounting career program in Latin America. The theoretical perspective adopted is that of constructive alignment (Biggs, 2014; Biggs & Tang, 2011), distinguishing between formal documentary coherence and effective alignment among outcomes, teaching activities, and assessment. The study draws on two primary institutional sources from the academic period 2025.1; a semester report on monitoring and evaluation of the teaching process, and a competency-based curricular evaluation document. Methodologically, a qualitative-descriptive strategy was implemented, triangulating quantitative evidence (review matrices, grades, and rubrics) and qualitative evidence (committee observations, teacher hetero-evaluation, and student focus groups). Findings show a high level of formal alignment between syllabi and learning outcomes (scores ranging from 3.8 to 4.0 out of 4), along with positive academic performance indicators (overall average grade of 8.34/10 and a 100% pass rate). However, tensions in implementation are identified that reveal the gap between documentary coherence and effective learning experience: a demand for more instructional hours in highly complex courses, a need for additional practical activities and real-life cases, and a still uneven use of bibliographic and technological resources. It is noted that academic performance is used as an approximation of achieving learning outcomes, which constitutes a conceptual limitation of the study. It is concluded that formal alignment is a necessary, but not sufficient condition for constructive alignment, and it is proposed to strengthen curriculum evaluation as a continuous, participatory and formative process, with greater articulation between pedagogical evidence, teacher professional development and the social relevance of competencies.

Keywords: curriculum evaluation, technological higher education, accounting education, learning outcomes, constructive alignment, course syllabi.

PREVIEW VERSION

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

Introducción

La educación superior tecnológica enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de desempeñarse en contextos laborales inestables, digitalizados y altamente regulados. En carreras como Contabilidad, esta exigencia se manifiesta en la necesidad de articular sólidos saberes técnicos, capacidad analítica, juicio ético y manejo de tecnologías para la gestión financiera y tributaria. En ese marco, el currículo basado en competencias se ha consolidado como una vía de organización de la enseñanza orientada a resultados formativos verificables (Tobón, 2013). Sin embargo, el valor del enfoque por competencias depende menos de su enunciación formal y más de su traducción en decisiones pedagógicas concretas. La noción de alineación constructiva plantea que los resultados esperados, las estrategias de enseñanza y los sistemas de evaluación deben estar alineados entre sí para promover el aprendizaje profundo (Biggs, 2014; Biggs y Tang, 2011). Cuando esta coherencia no se sostiene en la práctica, el currículo puede derivar en el mero cumplimiento documental, sin una transformación efectiva de la experiencia formativa.

La evaluación curricular, por tanto, no puede limitarse a una mera comprobación administrativa de los instrumentos. Debe producir información pertinente para interpretar cómo se enseña, qué se aprende, qué obstáculos enfrentan docentes y estudiantes, y qué decisiones institucionales permiten cerrar brechas (Díaz-Barriga, 2020; Harden, 2001). En el campo de la formación contable, esta tarea es particularmente relevante debido a la actualización constante de la normativa, la creciente incorporación de herramientas digitales en los procesos profesionales y la necesidad de fortalecer las competencias docentes para sostener procesos de mejora (Zabalza, 2007).

Este artículo analiza la alineación entre los Planes de Estudio de Asignatura (PEA) y los Resultados de Aprendizaje (RdA) a partir de dos documentos primarios del período académico 2025.1 de una carrera tecnológica en contabilidad. El propósito es doble, (a) describir el grado de coherencia curricular formal reportado en el proceso de seguimiento institucional y (b) discutir críticamente las tensiones emergentes entre el diseño formal y la implementación pedagógica, a la luz de la noción de alineación constructiva. Las preguntas que orientan el estudio son: ¿Qué evidencia documental permite afirmar que existe una alineación formal entre PEA y RdA en las asignaturas analizadas? ¿Qué discrepancias se observan entre los indicadores de logro formal y la percepción de estudiantes y docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué implicancias tienen estos hallazgos para la mejora curricular en educación superior tecnológica?

Marco Conceptual

El concepto de alineación constructiva, formulado por Biggs (2014) y desarrollado en colaboración con Tang (Biggs y Tang, 2011), constituye el eje teórico del presente estudio. Este concepto postula que el aprendizaje profundo se promueve cuando existe una coherencia deliberada entre tres componentes del diseño curricular: los resultados de aprendizaje esperados (lo que se pretende que el estudiante demuestre), las actividades de enseñanza y aprendizaje (las experiencias que se proponen para alcanzar dichos resultados) y los sistemas de evaluación (los mecanismos para verificar el nivel de logro alcanzado). Cuando estos tres componentes están alineados, el estudiante recibe mensajes consistentes sobre qué se espera, cómo puede lograrlo y cómo se verificará su desempeño; cuando no lo están, surgen fracturas entre lo que el currículo declara, lo que la docencia propone y lo que la evaluación demanda.

PREVIEW VERSION

Es fundamental distinguir entre la alineación formal y la efectiva. La alineación formal se refiere a la coherencia documental entre los instrumentos curriculares: si el PEA establece resultados de aprendizaje, estos están declarados en el syllabus, las actividades programadas los mencionan y los criterios de evaluación los retoman. Esta dimensión es verificable mediante el análisis documental y suele arrojar resultados positivos en contextos institucionales que han adoptado formatos estandarizados. La alineación efectiva, en cambio, remite a la experiencia real de aprendizaje: si las actividades de clase efectivamente promueven las competencias declaradas, si la evaluación efectivamente exige su demostración y si los estudiantes perciben esta coherencia en su trayectoria formativa. Esta segunda dimensión es más difícil de captar mediante el análisis documental y requiere incorporar la perspectiva de los actores (docentes y estudiantes) y observar las prácticas de enseñanza.

En el campo de la evaluación curricular, esta distinción resulta crucial. Harden (2001) señaló que el mapeo curricular permite verificar la cobertura de contenidos y la correspondencia formal entre componentes, pero no garantiza la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Díaz-Barriga (2020) advirtió que la evaluación curricular centrada exclusivamente en la verificación documental corre el riesgo de convertirse en un ejercicio burocrático que no aporta información útil para la mejora. Por su parte, la literatura sobre evaluación del aprendizaje ha señalado reiteradamente que las calificaciones constituyen una aproximación limitada al logro de competencias complejas, pues miden el rendimiento en contextos específicos de evaluación, no necesariamente la transferencia o la integración de saberes en situaciones profesionales reales (Boud y Falchikov, 2006; Carless, 2015). Esta distinción entre rendimiento académico y logro de resultados de aprendizaje es especialmente relevante en el presente estudio, que utiliza las calificaciones como indicador aproximado del logro de RdA y reconoce explícitamente esta limitación conceptual.

En el contexto de la educación superior tecnológica latinoamericana, la tensión entre alineación formal y efectiva se agudiza por las condiciones estructurales en las que se desarrolla la docencia: cargas horarias ajustadas, actualización normativa constante, heterogeneidad en la formación pedagógica del profesorado y presiones institucionales para demostrar resultados cuantificables (Pérez y Rojas, 2022). Estas condiciones configuran un escenario en el que la coherencia documental puede coexistir con brechas significativas en la experiencia formativa, lo que justifica la necesidad de estudios que trasciendan la verificación formal e incorporen la perspectiva de los actores involucrados.

Metodología

Se desarrolló un estudio cualitativo-descriptivo con análisis documental y triangulación de datos cuantitativos y cualitativos provenientes de fuentes institucionales. Este enfoque permite comprender procesos curriculares situados, recuperar su complejidad y contrastar los discursos formales con la evidencia de implementación (Creswell y Poth, 2018; Krippendorff, 2018). El diseño se articula en torno a la distinción entre alineación formal y alineación efectiva planteada en el marco conceptual: el análisis documental permite abordar la primera dimensión, mientras que la incorporación de la heteroevaluación docente y los grupos focales estudiantiles aproxima la segunda, con las limitaciones que esta estrategia implica y que se explicitan más adelante.

Contexto y fuentes de estudio

PREVIEW VERSION

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

El estudio se vincula con un proceso institucional de investigación aplicada y de mejora curricular sobre el seguimiento, control y evaluación del proceso docente en la carrera de Contabilidad del Instituto Superior Tecnológico CENESTUR (período 2025.1). El corpus estuvo integrado por dos documentos primarios: (a) el Informe de seguimiento, control y evaluación del proceso docente correspondiente al semestre 2025.1 (fuente principal de datos institucionales), y (b) el documento de Evaluación curricular basada en competencias: análisis de la alineación entre los Planes de Estudio de Asignatura y los Resultados de Aprendizaje en una carrera tecnológica de Contabilidad (documento de sistematización y análisis; Instituto Superior Tecnológico CENESTUR, 2025a). En el informe semestral se analizaron cinco asignaturas: Tributación Aplicaciones Tributarias, Contabilidad Básica, Gestión de Control y Riesgos, Administración Presupuestaria y Contabilidad General (Instituto Superior Tecnológico CENESTUR, 2025b). Para preservar el anonimato de la evaluación por pares, la identificación nominal completa de la institución puede consignarse en la hoja de autor requerida por la revista.

Categorías y procedimiento analítico

Se organizaron seis categorías analíticas: (1) alineación formal entre PEA y RdA, (2) coherencia entre metodologías, actividades y evaluación, (3) desempeño académico estudiantil, (4) valoración del desempeño docente, (5) percepción estudiantil sobre el proceso formativo y (6) acciones de mejora y proyección curricular. El análisis se realizó en cuatro momentos: lectura integral y codificación inicial; extracción de evidencia por categoría; triangulación entre tablas, observaciones y narrativas institucionales; e interpretación crítica a la luz del marco conceptual de alineación constructiva y de evaluación curricular. Para fortalecer la validez interpretativa, se aplicó la triangulación de fuentes y el contraste entre indicadores numéricos (promedios, rúbricas, escalas) y la evidencia cualitativa (notas técnicas y grupos focales). La información institucional se utiliza con fines académicos y de mejora curricular, sin exponer datos personales del estudiantado.

Es necesario precisar una limitación conceptual relevante del diseño, el estudio asume el rendimiento académico (calificaciones y tasas de aprobación) como indicador aproximado del logro de los resultados de aprendizaje. Si bien las rúbricas de proyectos finales ofrecen una aproximación más directa a las competencias desarrolladas, las calificaciones globales combinan componentes formativos y sumativos que no siempre reflejan el nivel de dominio de competencias complejas. Esta decisión metodológica se justifica por la naturaleza documental del estudio y la disponibilidad de las fuentes, pero implica que los hallazgos sobre el logro de RdA deben interpretarse como aproximaciones indicativas, no como mediciones directas del desarrollo competencial.

Resultados y discusión

Alineación formal entre PEA y RdA

La matriz institucional de revisión del PEA utilizó diez criterios (consistencia con el perfil de egreso, pertinencia de horas, metodologías, contenidos mínimos, mecanismos de evaluación y bibliografía, entre otros) valorados en una escala de 1 a 4. Las cinco asignaturas obtuvieron puntajes altos, con promedios entre 3,8 y 4,0. Este resultado indica coherencia formal entre la planeación microcurricular y los resultados de aprendizaje de la carrera.

PREVIEW VERSION

Tabla 1
Síntesis de alineación PEA–RdA por asignatura (escala 1–4)

Asignatura	Promedio	Observaciones principales
Tributación Aplicaciones Tributarias	3,8	Incorporar más casos y simulaciones de escenarios tributarios reales
Contabilidad Básica	4,0	Se reporta suficiencia horaria para cubrir los contenidos previstos.
Gestión de Control y Riesgos	3,9	Se recomienda ampliar la carga horaria en futuros semestres.
Administración Presupuestaria	3,8	Se sugiere fortalecer actividades prácticas y revisar secuenciación de contenidos
Contabilidad General	3,9	Reforzar la bibliografía y revisar la ubicación de los contenidos avanzados.

Elaboración propia

PREVIEW VERSION

Evaluación de aprendizajes y desempeño estudiantil

El sistema de evaluación aplicado a las cinco asignaturas distribuyó las calificaciones de la siguiente manera: tareas (35%), examen final (30%) y proyecto final (35%). Esta estructura reconoce el peso de la evaluación continua y del desempeño integrador. Desde una perspectiva de evaluación del aprendizaje, este equilibrio entre componentes formativos y sumativos es clave para mejorar la calidad del logro estudiantil (Black y Wiliam, 1998; Gibbs y Simpson, 2004). Es importante señalar, sin embargo, que las calificaciones constituyen un indicador de rendimiento académico, no una medición directa del logro de competencias. Si bien se asumen como una aproximación al logro de RdA -especialmente en el componente del proyecto final, evaluado mediante rúbricas con criterios competenciales-, la distancia entre el rendimiento y el desarrollo competencial efectivo debe considerarse al interpretar estos resultados.

Tabla 2
Promedios de rendimiento por asignatura (período 2025.1)

Asignatura	Proyecto final	Examen final	Tareas	Promedio final
Tributación Aplicaciones Tributarias	8,2	5,9	8,1	7,4
Contabilidad Básica	8,4	8,2	9,2	8,5
Gestión de Control y Riesgos	8,0	9,0	9,4	8,8
Administración Presupuestaria	9,2	8,5	9,2	9,0
Contabilidad General	7,5	6,8	9,7	8,0

Elaboración propia

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

El promedio global de asignaturas fue de 8,34/10 y la tasa de aprobación informada alcanzó el 100%. A primera vista, estos resultados muestran una efectividad académica considerable. Sin embargo, una lectura por componentes evidencia brechas significativas en dos asignaturas técnicas (Tributación y Contabilidad General) y el examen final se ubica por debajo de 7, lo que sugiere debilidades en el desempeño de integración conceptual en condiciones de evaluación sumativa. Estas diferencias internas son relevantes porque impiden interpretar los resultados desde una lógica exclusivamente celebratoria. El logro global convive con núcleos de dificultad en áreas de alta densidad normativa y procedimental, lo que indica que el rendimiento no es homogéneo ni necesariamente refleja un dominio equilibrado de las competencias que los RdA declaran.

Rúbricas y medición del logro de RdA

Las rúbricas de proyectos finales constituyen uno de los aportes metodológicos más sólidos del proceso analizado. Cada asignatura definió criterios observables, por ejemplo: Cálculo de Obligaciones Tributarias, Registro y Mayorización Contable, Análisis de Control Interno, Análisis de Desviaciones Presupuestarias y Elaboración de Informes Técnicos. En este sentido, las rúbricas representan un instrumento más directamente vinculado a la evaluación de competencias que las calificaciones globales, pues explicitan los criterios de logro y permiten una valoración diferenciada por dimensión.

Los resultados por rúbrica muestran desempeños mayoritariamente ubicados en los niveles excelente y bueno. El informe destaca que Tributación y Contabilidad Básica concentran el 85% en niveles altos y el 15% en el nivel regular; Gestión de Control y Riesgos y Administración Presupuestaria reportan 100% en niveles altos; y Contabilidad General presenta 83,33% en niveles altos y 16,67% en el nivel regular. Esta evidencia confirma la utilidad de la rúbrica para transparentar los criterios y retroalimentar las decisiones docentes (Brookhart, 2018; Sadler, 1989). A la vez, revela la necesidad de planes de apoyo orientados a los criterios en los que persiste un rendimiento regular, así como de fortalecer los procesos de retroalimentación que promuevan la autorregulación del aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). No debe omitirse que los niveles ‘regular’ en las rúbricas de proyecto -aunque minoritarios- corresponden a competencias no consolidadas que podrían tener consecuencias en el desempeño profesional futuro.

Percepción de actores: entre validación y demanda de mejora

La evaluación docente reporta resultados favorables: 9,49 (nivel óptimo) y 9,12 (nivel aceptable) en ambos casos analizados, con un desempeño superior al promedio institucional. Aun así, la heteroevaluación estudiantil solicita un mayor número de casos prácticos en temas tributarios, una mayor socialización de la bibliografía y ajustes en la carga horaria de determinadas asignaturas. Los grupos focales profundizan en estas tensiones. Aunque el estudiantado valora positivamente la claridad de los objetivos, la pertinencia de los contenidos y la disposición docente, también identifica necesidades recurrentes: incrementar las actividades prácticas y el trabajo con casos reales; mejorar el diseño de algunos instrumentos de evaluación; fortalecer metodologías más activas y participativas; reforzar el uso pedagógico de la bibliografía institucional; y revisar la carga horaria de las asignaturas de mayor complejidad.

PREVIEW VERSION

Además, se observó que tres de cinco asignaturas promovieron la comunicación efectiva como competencia transversal y dos de cinco fortalecieron el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lo que sugiere avances desiguales en las habilidades genéricas. En términos analíticos, la evidencia permite afirmar que la percepción estudiantil no contradice el diagnóstico de alineación formal, sino que lo complejiza: el estudiantado reconoce la estructura curricular, pero exige mejores condiciones pedagógicas para que el aprendizaje sea significativo. Este hallazgo es consistente con enfoques de evaluación auténtica y de retroalimentación dialógica centrados en tareas profesionales relevantes (Wiggins, 1998; Carless, 2015) y constituye una expresión concreta de la brecha entre la alineación formal y la efectiva planteada en el marco conceptual.

Tensiones de implementación y pertinencia curricular

El análisis combinado de indicadores y narrativas permite identificar cuatro tensiones centrales que evidencian la brecha entre la alineación formal y la efectiva. Primero, existe una tensión entre la alineación declarada y la alineación vivida: el currículo está técnicamente bien formulado, pero su desarrollo depende de los tiempos reales de clase, de las secuencias didácticas y de las oportunidades de práctica. Los grupos focales revelan que la coherencia documental no se traduce automáticamente en una experiencia formativa coherente para los estudiantes.

En segundo lugar, surge una tensión entre la evaluación del logro y la profundidad del aprendizaje. Altas tasas de aprobación no implican necesariamente un dominio homogéneo de competencias complejas, especialmente cuando persisten desempeños regulares en los criterios clave. Esta tensión es particularmente relevante si se considera que el rendimiento académico -medido mediante calificaciones- es solo una aproximación al logro de RdA, como se ha señalado tanto en el marco conceptual como en la presentación de la metodología. Los exámenes finales con puntajes inferiores a 7 en asignaturas de alta complejidad sugieren que la evaluación sumativa evidencia debilidades en la integración conceptual que las calificaciones globales tienden a diluir.

Tercero, se observa una tensión entre la innovación declarada y la apropiación pedagógica efectiva de los recursos tecnológicos y bibliográficos. El plan institucional incorpora tecnología y actualiza recursos, pero la experiencia estudiantil reporta un uso aún insuficiente en algunas asignaturas. Esta desconexión entre la intención institucional y la práctica docente refleja una brecha frecuente en la implementación de innovaciones curriculares, lo que requiere estrategias de acompañamiento pedagógico que vayan más allá de la provisión de recursos.

Cuarto, persiste una tensión entre la evaluación interna y la vinculación externa. Durante el período analizado no se aplicó una encuesta a los egresados, lo que limita la retroalimentación sobre la inserción laboral y la pertinencia profesional de las competencias desarrolladas. Esta ausencia impide verificar si los RdA declarados se ajustan a las exigencias del campo profesional contable, lo cual es un aspecto central para la validez externa del currículo. Estas tensiones dialogan con estudios que advierten que la calidad de un currículo por competencias depende de la capacidad institucional para sostener procesos de mejora continua, de la participación de los actores y de la reflexión docente crítica (Pérez y Rojas, 2022; Freire, 2021). En carreras profesionalizantes, también resulta clave articular las pedagogías propias del campo disciplinar con una evaluación orientada al aprendizaje a largo plazo (Shulman, 2005; Boud y Falchikov, 2006).

Implicancias para la mejora curricular

PREVIEW VERSION

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

A partir de los hallazgos presentados y de las tensiones identificadas, es posible derivar implicancias específicas para la mejora curricular. Cada una de estas implicancias se vincula directamente con la evidencia del estudio y con las tensiones señaladas, evitando extrapolar los alcances del diseño documental.

La primera implicancia se deriva de la tensión entre la alineación declarada y la vivida: es necesario diseñar ciclos semestrales de retroalimentación por asignatura, con metas verificables mediante criterios de rúbrica. Esta recomendación se basa en la evidencia de que la coherencia formal del PEA no se traduce automáticamente en una experiencia formativa coherente. Los grupos focales expresaron demandas de mayor práctica y mejor diseño evaluativo que solo pueden atenderse mediante mecanismos sistemáticos de revisión y ajuste.

La segunda implicancia se vincula con la brecha de rendimiento en asignaturas de alta complejidad: se recomienda reordenar la carga horaria de las asignaturas críticas -en particular, Tributación y Contabilidad General- y proteger las horas efectivas de trabajo práctico. Los datos muestran que los exámenes finales están por debajo de 7 en estas asignaturas, lo que indica que la carga horaria actual puede ser insuficiente para garantizar la integración conceptual que los RdA exigen.

La tercera implicancia surge de la tensión entre la innovación declarada y la apropiación pedagógica: se propone institucionalizar comunidades docentes para el análisis de la evaluación y el codiseño de secuencias didácticas. La percepción estudiantil sobre el uso insuficiente de recursos tecnológicos y bibliográficos indica que la disposición de recursos no alcanza sin estrategias de acompañamiento pedagógico. Las comunidades docentes pueden generar espacios de reflexión y codiseño que fortalezcan la alineación efectiva.

La cuarta implicancia responde a los avances desiguales en competencias transversales: se recomienda integrar, de manera transversal, la alfabetización digital contable con un enfoque ético y profesional. El dato de que solo dos de cinco asignaturas fortalecieron el uso de las TIC evidencia una brecha que debe abordarse de forma intencional, no incidental.

La quinta implicancia se deriva de la ausencia de evaluación externa: se recomienda incorporar sistemáticamente la retroalimentación de egresados y empleadores para evaluar la pertinencia de los RdA. La falta de encuesta a egresados en el período estudiado constituye una limitación que debe superarse en ciclos posteriores para validar la pertinencia externa del currículo. En conjunto, estas líneas contribuyen a desplazar la evaluación curricular de un enfoque de control a uno de aprendizaje institucional, y se derivan directamente de las tensiones identificadas en el análisis.

Limitaciones del estudio

El alcance del trabajo está condicionado por su naturaleza documental y por la disponibilidad de la evidencia producida en un único período académico. Si bien la triangulación interna entre matrices, promedios, rúbricas y grupos focales fortalece la consistencia del análisis, la información no permite establecer inferencias causales sobre el efecto de cada estrategia pedagógica en los resultados específicos de aprendizaje.

Una segunda limitación, de carácter conceptual, se refiere al uso del rendimiento académico como indicador del logro de RdA. Las calificaciones combinan componentes formativos y sumativos que no siempre reflejan el nivel de dominio de competencias complejas, especialmente en lo que respecta a la transferencia de saberes a contextos profesionales reales. Si bien las rúbricas de proyectos finales ofrecen una aproximación más directa a las competencias, las calificaciones globales constituyen una *proxy* limitada del logro de RdA. Esta restricción debe considerarse al interpretar los hallazgos sobre el desempeño estudiantil y al evaluar la efectividad de la alineación curricular.

PREVIEW VERSION

Una tercera limitación se relaciona con la temporalidad de los indicadores. El período 2025.1 ofrece una fotografía robusta del estado curricular, pero no permite observar trayectorias longitudinales de mejora ni la estabilidad de los hallazgos en cohortes sucesivas. Esta restricción es especialmente relevante para valorar el impacto de acciones correctivas, cuya efectividad suele medirse en horizontes de mediano plazo. En tercer lugar, la ausencia de la encuesta a egresados en el período estudiado reduce la posibilidad de contrastar los RdA con escenarios reales de desempeño profesional. La incorporación de esta fuente resulta central para validar la pertinencia externa del currículo e identificar competencias emergentes asociadas a las transformaciones normativas, tecnológicas y organizacionales del campo contable.

Finalmente, los resultados de la heteroevaluación docente se presentan de forma agregada y con escasa desagregación por dimensiones didácticas, lo que limita un análisis más fino de la relación entre prácticas de enseñanza concretas y los resultados de logro. En las próximas fases, sería deseable integrar la observación de clases, el análisis de secuencias didácticas y la revisión de evidencias de retroalimentación para enriquecer la comprensión pedagógica del proceso y avanzar hacia una evaluación de la alineación efectiva entre actividades de enseñanza y resultados de aprendizaje.

Conclusiones

El estudio confirma que la carrera analizada presenta una base sólida de alineación formal entre PEA y RdA, respaldada por mecanismos de revisión, evaluación docente, seguimiento de calificaciones y uso de rúbricas para los proyectos finales. Los indicadores académicos del período 2025.1 son favorables y evidencian la capacidad institucional para sostener los procesos de monitoreo curricular. Sin embargo, los hallazgos también muestran que la coherencia documental no garantiza, por sí sola, experiencias de aprendizaje profundas y equitativas. Las demandas estudiantiles de mayor práctica, mejor diseño evaluativo y ajustes en la carga horaria evidencian una brecha entre el diseño formal y la ejecución pedagógica que debe abordarse prioritariamente.

La distinción entre alineación formal y constructiva, adoptada como perspectiva teórica en este estudio, permite interpretar estos hallazgos con mayor precisión. Los altos puntajes en la matriz de revisión del PEA dan cuenta de una coherencia documental notable, pero no de la alineación integral que postula Biggs (2014), la cual también requiere correspondencia entre las actividades de enseñanza y los sistemas de evaluación. El rendimiento académico positivo ofrece una señal alentadora, pero su valor como indicador del logro de RdA es limitado, especialmente en las asignaturas en las que el examen final revela debilidades en la integración conceptual.

En clave propositiva, la evaluación curricular debería consolidarse como un proceso continuo y participativo orientado a la mejora, integrando más estrechamente la evidencia de aula, el desarrollo profesional docente y la pertinencia social de las competencias contables. Esto implica pasar de una lógica de cumplimiento a otra de transformación pedagógica. Finalmente, el análisis sugiere que futuros estudios incorporen seguimiento longitudinal de egresados, análisis comparativos entre cohortes y evaluación del impacto de las acciones de mejora en el logro de RdA a mediano plazo, así como la observación de clases y el análisis de secuencias didácticas como estrategias para evaluar la alineación efectiva del currículo.

PREVIEW VERSION

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

Referencias

Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education, 1*, 5–22.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31*(4), 399–413. https://doi.org/10.1080/02602930600679050

Brookhart, S. M. (2018). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Díaz-Barriga, Á. (2020). *Evaluación curricular. Un enfoque socioformativo para la educación superior*. Trillas.

Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido* (Edición conmemorativa del 50.º aniversario). Siglo XXI.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education, 1*, 3–31.

Harden, R. M. (2001). AMEE Guide No. 21: Curriculum mapping: A tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher, 23*(2), 123–137. https://doi.org/10.1080/01421590120036547

Instituto Superior Tecnológico CENESTUR. (2025a). *Evaluación curricular basada en competencias: análisis de la alineación entre Planes de Estudio de Asignatura y Resultados de Aprendizaje en una carrera tecnológica de Contabilidad*.

Instituto Superior Tecnológico CENESTUR. (2025b). *Informe de seguimiento, control y evaluación del proceso docente. Informe semestral período académico 2025.1*.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Pérez, A., & Rojas, M. (2022). Evaluación curricular y justicia social en la universidad latinoamericana: Tensiones y posibilidades. *Educación y Sociedad, 43*, e20220034.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus, 134*(3), 52– 59. https://doi.org/10.1162/0011526054622015

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). ECOE Ediciones.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

PREVIEW VERSION

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

PREVIEW VERSION

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

PREVIEW VERSION

AmeliCA

Disponible en:
https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/693/6935759003/6935759003.pdf

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA
Ciencia Abierta para el Bien Común

William Aguas, Cristian Valles

Alineación entre Planes de Estudio de Asignatura (PEA) y Resultados de Aprendizaje (RdA) en educación superior tecnológica en contabilidad
Alignment between Course Syllabi (PEA) and Learning Outcomes (RdA) in technological higher education in accounting

Contextos de Educación
núm. 41, 2026
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
contextos@hum.unrc.edu.ar

ISSN-E: 2314-3932

DOI: https://doi.org/10.63207/gww5bw28