

DIDÁCTICA

para la formación en
Finanzas en Administración

Florentino Rico-Calvano
Heidy Rico-Fontalvo

**DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN
EN FINANZAS EN ADMINISTRACIÓN**

© Florentino Rico Calvano • Heidy Rico Fontalvo

**Grupo de investigación Democracia y modernización
del Estado Colombiano**

Lider: Florentino Rico Calvano

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Febrero de 2018

Evaluación de propuesta de obra: Abril de 2018

Evaluación de contenidos: Julio de 2018

Correcciones de autor: Septiembre de 2018

Aprobación: Octubre de 2018

DIDÁCTICA

para la formación en

Finanzas en Administración

Florentino Rico-Calvano
Heidy Rico-Fontalvo



Rico Calvano, Florentino
Didácticas para la formación en finanzas en administración / Florentino Rico Calvano,
Heidy Rico Fontalvo -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

386 páginas; gráficas a color, tablas a blanco y negro; 17x24 cm
ISBN: 978-958-5533-75-2

1. Administración financiera – Enseñanza 2. Finanzas – Enseñanza 3. Administración
de empresas I. Rico Fontalvo, Heidy II. Universidad Simón Bolívar. Grupo de investigación
Democracia y Modernización del Estado Colombiano

658.15 R541 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



© Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla y Cúcuta - Colombia

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Barranquilla

Diciembre 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Rico Calvano, F., & Rico Fontalvo, H. (2018). *Didáctica para la formación en finanzas en administración*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Dedicatoria

Al Todopoderoso y Arquitecto del universo, a mis hermanos(as) quienes desde el cielo y la eternidad me fortalecen y me permiten cumplir mi misión de servir y formar ciudadanos libres y con valores éticos y morales.

A mi madre, Yilda Calvano de Rico y mi padre Florentino Rico Rivera.
(Q.E.P.D.)

5

A mi esposa, compañera, asesora, cómplice y confidente, Martha Cecilia Fontalvo Rivera, quien me brindó su amor tierno, apoyo constante para no fallecer en el propósito, su estímulo, comentarios y sacrificio en las largas noches de trabajo. Gracias mi amor, esto es tuyo.

A mis hijos: Jorge E. Florentino Junior, Heidy Margarita y Liliana Patricia por su apoyo valioso en el proyecto.

A mis nietos Camilo Infante, Alejandro Manjarrez, Alejandro Rico Cardona, Juliana Rico Cardona y María José Isaza Rico, a quienes he sacrificado en compartir con ellos los tiempos más hermosos de la vida.

A mi nuera querida María Ximena Cardona Blanco.

A mi hermanos, sobrinos y cuñados.

Agradecimientos

Gracias, Arquitecto del Universo, por tu apoyo para lograr el propósito y estar siempre atento en cada instante de la vida como mi ángel de la guarda.

A mi esposa querida y compañera Martha Cecilia Fontalvo Rivera, a mis hijos(as), y mi familia, al comprenderme y apoyarme en el proceso. Gracias y muchas gracias.

A las directivas de la Universidad Simón Bolívar, quienes me brindaron la oportunidad de complementar y crecer en todas las dimensiones en la vida académica y administrativa, hasta culminar primero la Maestría y ahora el Doctorado.

Al PhD. Reynaldo Mora Mora por su apoyo y estímulo para desarrollar el proyecto de manera amable, y paciencia para plantear mis percepciones sobre algunos temas educativos. Su empeño en revisar y pedir sustentar posiciones en cada tema propuesto.

A Lucy Hernández Gómez por su aporte valioso en la revisión del documento en todas sus dimensiones de acuerdo a las normas APA versión 5ª.

Al PhD. Alfonso Gómez Mulett.

A la PhD. Alba Brugueras Fabras, de la Universidad Sagrado Corazón de San Juan de Puerto Rico.

A mis compañeros del grupo de investigación GIDMEC y compañeros de los diferentes grupos de investigación con quienes comparto experiencias y momentos en temas de actualidad académica y económica.

A mi sobrino Ariel Ricardo Arteta Fontalvo, estudiante de Psicología por su apoyo en el proceso.

Florentino Rico Calvano, PhD.

Investigador Senior

Lider Grupo GIDMEC

Categoría A1

Heidy Margarita Rico-Fontalvo

Investigadora Asociada del grupo GIDMEC

Categoría A1

Contenido

Dedicatoria	5
Agradecimientos.....	7
Prólogo.....	11
Introducción	13
Capítulo I 17	
Caracterización y planteamiento del problema	17
Capítulo II 39	
Fundamentación Teórica	39
Capítulo III 97	
Desarrollo del trabajo de investigación.....	97
Capítulo IV 265	
Conclusiones y recomendaciones	265
Capítulo V 277	
Nueva construcción del conocimiento de la Didáctica para la Resignificación en la Formación en Finanzas.....	277
Referencias Bibliográficas.....	307
Anexos.....	317
Acerca de los autores	385

Prólogo

El propósito de la presente tesis doctoral es generar lineamientos didácticos para la formación en Finanzas en Administración de Empresas y su correspondencia con la práctica pedagógica, didáctica y currículo desde una perspectiva constructivista que permita superar la didáctica vigente en la educación en Finanzas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Para tal fin se documentaron teórica y prácticamente las didácticas actualmente utilizadas en la enseñanza de la Administración de Empresas y las pautas modernas; así mismo, se identificaron, caracterizaron e indagaron y se conocieron los trabajos de los docentes de Finanzas; se interpretaron, argumentaron y se propuso una didáctica-pedagógica con la construcción de nuevas maneras de instrucción en Finanzas. La investigación manejada fue abordada desde una metodología cualitativa, basada en el análisis exploratorio, descriptivo y explicativo desde una perspectiva interpretativa, bajo el enfoque histórico-hermenéutico. La nueva construcción del conocimiento didáctico en la resignificación en la formación en Finanzas se fundamentó en las concepciones epistemológicas y filosóficas que cimientan las finanzas, las diversas tendencias sobre el aprendizaje en finanzas, antecedentes, programas curriculares, contenidos de las asignaturas, créditos académicos, localización en los planes de estudio y los planes de acción. Del análisis

11

12

referencial se llega a plantear ¿Cómo resignificar¹ la didáctica para la formación en Finanzas en Administración de Empresas y su correspondencia con el currículo y las prácticas pedagógicas? Se concluyó que actualmente se utilizan diversas didácticas en la formación en Finanzas en Administración de Empresas lo que hace que la enseñanza del objeto de estudio en métodos, estilos, técnicas de manera no articulada y vinculada con la realidad económica y financiera del entorno. Se unificó una didáctica al modelo pedagógico de las instituciones de manera colaborativa y significativa, desde un enfoque constructivista fundamentado en el aprendizaje basado en problemas, método de casos, juegos financieros, y finalmente una propuesta de desarrollo didáctico ajustada al contexto cuyos actores principales son los docentes y los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos financieros para superar las diferencias entre la teoría y la práctica en la enseñanza de las finanzas y fundamentar desde el saber didáctico su resignificación para la formación en Finanzas de los Administradores de Empresas. El libro está cimentado en un proceso de transformación de la pedagogía tradicional hacia la pedagogía activa y cognoscitiva.

Rudérico Trujillos Prins, Economista Benemérito de la Sociedad Colombiana de Economistas y directivo del Colegio Bolivarense de Economistas.

¹ Es la acción de reinterpretar una situación social tradicional que se conoce en forma general por la totalidad de las personas. Un concepto se resignifica cuando adquiere un nuevo sentido, por ejemplo cuando se cambia el contexto. Se utiliza como un disparador hacia nuevos escenarios educativos en que se encuentra el docente al momento de pensar las nuevas formas de innovar su área temática en la clase.

Introducción

Los cambios en la sociedad implican transformar la educación, la enseñanza centrada en los estudiantes, los entornos centrados en el conocimiento. Hoy hay nuevos escenarios originados por los cambios estructurales: corrupción, crisis mundial, globalización, competitividad, desequilibrios de las finanzas; coyunturales sobre cómo recuperar el crecimiento económico, la confianza, gobernabilidad, incremento de la inversión privada, el dilema entre inflación, desempleo, crecimiento y recesión económica, monitorear los planes de desarrollo, la asignación eficiente de los recursos para alcanzar la promoción y desarrollo sostenibles con estabilización económica, enfrentar los retos de la economía mundial que han generado procesos inciertos y complejos como la caída de los precios del petróleo que afectan el crecimiento, el recaudo y frena los proyectos de inversión; hay menor crecimiento económico, aumento del tipo de cambio, fluctuaciones de las tasas de interés y desempleo. A esto se agrega el proceso de paz que demanda una serie de recursos financieros que obliga a la formación en finanzas en todas las disciplinas para el manejo de los pocos recursos disponibles, sean propios o de terceros.

13

Hoy las universidades miran el pasado con algo de gratitud, pero el futuro es el reto para enfrentar las nuevas tendencias

de la tecnología y las prácticas educativas. Es por ello que la misión y visión en sus proyectos educativos institucionales es la búsqueda de alternativas que optimicen la formación de sus estudiantes que cursan sus carreras universitarias. Se busca que la didáctica que se utiliza en la formación en Finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas responda al contexto económico y financiero y a las expectativas del estudiante que aplica la asignatura de Finanzas como la encargada de administrar el dinero.

14

Las universidades modernas aúnan esfuerzos en la revisión de sus currículos, planes de estudios y programas para actualizarlos y ajustarlos a la coyuntura y a las normas establecidas en materia educativa en créditos, currículos (propósitos, contenidos, secuenciación, métodos, resultados y evaluación), pedagogías, didácticas, y estilos de enseñanza. Ajustes que permiten superar cualquier vacío que experimente el estudiante y egresado en su actividad profesional.

El libro presentado tiene como objetivo generar lineamientos didácticos para la formación en Finanzas en programas universitarios de Administración de Empresas y su correspondencia con la práctica pedagógica, didáctica y currículo desde una perspectiva constructivista que permita superar la didáctica vigente en la formación en Finanzas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes para superar las diferencias entre la teoría y la práctica en la enseñanza de las finanzas y fundamentar desde el saber didáctico su resignificación para la formación en Finanzas de los administradores de empresas. El trabajo está fundamentado en un proceso de transformación de la pedagogía tradicional hacia la pedagogía activa y cognoscitiva.

El libro contiene los siguientes capítulos: Primero, planteamiento del problema, en él se describe el entorno situacional donde surge la problemática existente, sus causas y efectos, se identifica el problema, se fijan los objetivos y alcance de la investigación; se presenta el diseño metodológico, en el cual se presenta la metodología que se utilizó para el desarrollo y culminación del trabajo, siendo esta basada en el enfoque constructivista. Segundo, fundamentación teórica, donde se presenta la fundamentación teórica-conceptual que sirvió de base a las ideas que se presentaron desde el abordaje de las diferentes teorías, hasta el estado del arte con sus referentes correspondientes. Tercero, desarrollo del trabajo de investigación de acuerdo a los objetivos planteados y los marcos referenciales desde el análisis contextual hasta los análisis de resultados. Cuarto, conclusiones y recomendaciones, además de la propuesta didáctica para la formación en Finanzas. Al final los anexos y las notas bibliográficas.

Caracterización y planteamiento del problema

En el orden académico para docentes, estudiantes y autoridades universitarias es prioritario resignificar, conceptualizar y definir lineamientos didácticos, curriculares y pedagógicos para la formación en Finanzas. Estudios recientes muestran que no hay secuencias en el proceso de enseñanza de las Finanzas; basta mirar las variables claves del proceso: competencias, roles, interacción en el aula y los indicadores que determinan el desempeño del docente y el trabajo de los estudiantes. En el estudio realizado por Rico (2010), se concluyó que en la sociedad del conocimiento no se están generando proyectos investigativos dirigidos a la didáctica, y los docentes se han rezagado en el proceso de enseñanza de las Finanzas; se carece de estrategias para su enseñanza.

17

Por otra parte, Ossa (2013) sostiene que tanto el maestro como el estudiante investigador, deben ser investigadores; además,

la investigación hace afirmar la capacidad analítica del maestro y el alumno desarrolla su capacidad investigativa y filosófica.

Existen nuevos escenarios originados por los cambios estructurales como el problema de la corrupción, la crisis mundial, la globalización, la competitividad, los desequilibrios de las finanzas; coyunturales como el poco crecimiento económico, la pérdida de confianza y gobernabilidad, el freno de la inversión privada, el dilema entre inflación, desempleo, crecimiento y recesión económica, ausencia del monitoreo a los planes de desarrollo, la asignación ineficiente de los recursos para alcanzar la promoción y desarrollo sostenibles con estabilización económica. Las debilidades en políticas públicas para enfrentar los retos de la economía mundial han generado procesos inciertos y complejos como la caída de los precios del petróleo que afectan el recaudo y frenos en los proyectos de inversión, menor crecimiento económico, inflación, aumento del tipo de cambio, fluctuaciones de las tasas de interés y desempleo.

18

A esto agregan las expectativas por el plebiscito para la ratificación del acuerdo de paz. Apunta Castro (2006) que en las reformas educativas curriculares en América Latina, uno de los fenómenos de orden político cultural más gravitante es el carácter de las reformas, las tendencias del desarrollo curricular de nuestra región, el rol que le corresponde desempeñar al Estado en las sociedades modernas, lo que constituye una cuestión todavía no resuelta.

¿Qué cambios en la didáctica en la formación en Finanzas están siendo requeridos? Cambios en el mundo, en la economía, en

las organizaciones y en los servicios, cambios propiciados por el desarrollo de las tecnologías de la información, culturales, en el saber ante la emergencia de una sociedad global y digital.

Las nuevas urgencias a la didáctica para la formación en Finanzas se concentran en enfrentar la segunda revolución industrial resultado de la electrónica y la tecnología computacional; la urbanización creciente; la permanencia cada vez más prolongada de los jóvenes en las instituciones docentes; formación y habilidades adquiridas; nuevas formas de aprendizaje². Por eso las instituciones educativas tendrán que ampliar sus funciones de enseñar ya que los cambios en la sociedad implican transformar la educación; la enseñanza centrada en los estudiantes; los entornos centrados en el conocimiento, en la comunidad escolar, en la evaluación y nuevas disposiciones en la formación-aprendizaje.

19

La didáctica utilizada en la formación en Finanzas no responde al contexto dinámico de la sociedad por el divorcio entre la teoría y la práctica, donde la teoría es soporte para generar y construir conocimientos³. Este desfase origina miopía para evaluar financieramente empresas, proyectos y alternativas de financiamiento. Los docentes de la educación financiera, no han sido formados en la pedagogía-enseñanza de las finanzas; el estudiante no se apropia de conocimientos, saberes, habilidades, valores, capacidades y destrezas que el docente considera valiosos para

2 Capacidades de pensamiento analítico, trabajo en equipo, autonomía, iniciativa propia. Las funciones tradicionales de enseñar, educar, juzgar, aconsejar, e innovar experimentarán una gran transformación.

3 Monetti (2015, p.21) cita a Gadamer (2002), planteando que "la teoría constituye un camino en el que la reflexión humana busca la comprensión del afuera y acaba encontrándose a sí misma".

su desempeño profesional mediado por su experiencia, deseos y expectativas, lo cual se evidencia cuando ocurren las disociaciones y contradicciones entre la propuesta de formación y las expectativas de los estudiantes, donde el deseo de saber y formarse en las Finanzas no encuentra cabida en la modalidad de enseñanza establecida.

20 Son fundamentales las interacciones y el vínculo entre el docente y los estudiantes en el acto de enseñanza, donde el docente se posiciona como trasmisor y dueño de una verdad y el estudiante como su receptor. La imposibilidad de hacerse escuchar y la obligación de aprender un saber dado como único, ligado a la acreditación de la materia se transforma en una relación de imposición por parte de los docentes y de aceptación y rechazo de los estudiantes. Se agrega el caso donde el estudiante no se ubica como sujeto con poder de opinar y disentir, lugar que debe asumir para opinar y ser escuchado y así actuar de manera similar a como lo haría un profesional.

Se aprecia un modelo pedagógico en los que los grupos de trabajo son temporales, efímeros, se constituyen solo para resolver un trabajo práctico financiero o un taller, perdiéndose la consolidación de los grupos y el aprendizaje individual, mientras que en los docentes es más viable la consolidación de grupos de docentes en Finanzas.

La educación en todas sus dimensiones muestra ausencia de didáctica universitaria en teoría y práctica, evidenciada en la simple concepción del ser y hacer del profesor universitario. Es evidente que los currículos de los programas de estudios de Finanzas están soportados en la tentativa para comunicar los principios y los rasgos sociales de los procesos educativos. Se

olvida que el currículo según De Zubiria (2001) es la caracterización de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los recursos didácticos y la evaluación, donde cada uno de esos elementos resuelve una pregunta pedagógica diferente, pero interrelacionada con las demás.

Para el diseño de la propuesta de investigación en la formación en Finanzas, es preciso identificar los procesos didácticos mediante la caracterización de los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos didácticos, para luego fundamentar desde el saber didáctico su resignificación en la formación en Finanzas de los administradores de empresas con fundamento en la pedagogía activa y cognoscitiva desde una perspectiva constructivista y aprendizaje colaborativo y significativo.

La teoría financiera es compleja, difícil de abordar, enseñar, discutir y aplicar; existen situaciones de aplicación de conceptos y técnicas de acuerdo a los ciclos económicos⁴ y momentos de las empresas que la hacen fundamentarse en un sinnúmero de teorías y prácticas de experiencias producto de su naturaleza y amontonamiento de teorías y conceptos; donde un problema financiero se puede analizar desde diferentes ópticas de acuerdo a la coyuntura financiera y económica.

21

Las recetas aplicadas hoy cambian al aplicarse en otro momento; se requiere revisar, evaluar y ajustar criterios financieros, así como metodologías y enfoque en el proceso de formación, modalidad de enseñanza, investigación en la enseñanza, en las formas y formaciones de lo grupal, en la relación pedagógica y los saberes, donde confluyan el pensamiento metódico y analí-

⁴ Los ciclos económicos son: 1. prosperidad, 2. recuperación, 3. crisis y 4. depresión; de acuerdo a ellos se toman las decisiones financieras.

tico según lo planteado por Gómez (2004). Se cuestiona actualmente si las finanzas son un saber enseñable y sobre las condiciones previas que se requieren para pensar en esa formación.

Reflexionando sobre la didáctica como referente de la investigación y docencia como funciones sustantivas académicas Gallego (2000), sostiene que hoy es ineludible un docente-investigador, lo cual demanda conocer el rol, competencias, interacción del docente con los estudiantes en el aula.

22 De acuerdo a la problemática planteada, ¿cómo resignificar la didáctica para la formación en Finanzas en programas universitarios de Administración de Empresas y su correspondencia con el currículo y las prácticas pedagógicas? Para lograr la pregunta problematizadora, se precisan sub-preguntas: ¿Cuáles son las características del proceso de educación en Finanzas de los administradores de empresas? Es ahí cuando la educación y la investigación constituyen las actividades centrales de la didáctica en sus tres dimensiones: relaciones de desconocimiento, de trasmisión y de integración, para lo cual se plantea, ¿cuáles son los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos que subyacen en el problema a investigar? Y finalmente, ¿cuáles son los fundamentos epistemológicos, teóricos, pedagógicos y metodológicos de una didáctica que fortalezca la educación financiera del administrador universitario de empresas?

OBJETIVOS

General

Generar una propuesta didáctica para la re-significación en la formación en Finanzas en programas universitarios de Administración de Empresas.

Específicos

Caracterizar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos didácticos de la formación en Finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas.

Identificar los procesos didácticos en la formación en Finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas.

Fundamentar desde el saber didáctico su resignificación para la formación en Finanzas de los Administradores de Empresas.

CONTEXTO DE JUSTIFICACIÓN

La emergencia de la sociedad del conocimiento, la información y la economía de los servicios, implican creciente complejidad en la producción de bienes y servicios⁵. Anota Celis (2005) que “el proceso de aprendizaje ahora debe basarse en la capacidad de encontrar y lograr accesibilidad, poder aplicar los conocimientos para resolver problemas” (p.2). Por otra parte Tunnermann, (1996), considera que “La universidad es un escenario que permanentemente tendrá que innovar o de lo contrario perecer. El reto de las universidades hoy, es una permanente vocación de cambio al servicio de la imaginación y de la creatividad, y no únicamente al servicio de la mera profesionalización” (p.27).

23

5 El desarrollo económico está cada vez más ligado a la habilidad de la Nación de adquirir y aplicar conocimientos técnicos y socioeconómicos, la globalización está acelerando esta tendencia. Las ventajas comparativas cada día provienen menos de la abundancia de recursos naturales o de mano de obra barata, y cada día más de innovaciones tecnológicas y del uso competitivo del conocimiento. Hoy día el desarrollo económico es tanto un proceso de acumulación de conocimientos, como de acumulación de capital. Se estima que las compañías dedican un tercio de sus inversiones a intangibles basados en conocimiento, como capacitación, investigación y desarrollo, patentes, licencias, diseño y mercadería, (Salmi, 2001)

El estudio es novedoso, al obtener un soporte teórico que permitió:

1. Caracterizar e identificar las didácticas apropiadas para la formación en Finanzas teniendo en cuenta su relación con las prácticas pedagógicas, la investigación y los saberes. Así mismo, consolidar procesos teóricos y pedagógicos en la perspectiva de una formación en finanzas pertinente y relevante en coherencia con los lineamientos de los planes de estudios y estructura curricular de los programas universitarios de Administración de Empresas en los propósitos, contenidos, secuenciación, métodos, recursos y evaluación.
2. Resignificar los programas académicos universitarios de Administración de Empresas desde la perspectiva de la didáctica, formación y currículo en sus contenidos y el diseño de planes de acción para el mejoramiento en la formación en finanzas de docentes y estudiantes.
3. La adaptación de los nuevos contenidos de los sílabos en finanzas y su articulación con los diferentes saberes disciplinares de acuerdo al contexto social y cultural.
4. El poder presentar a directivos universitarios recomendaciones de los sílabos para la formación en finanzas para su articulación con el plan de estudios, malla curricular, proyecto educativo institucional y las líneas tronco de investigación institucional.
5. Promover y ser referente de la cultura investigativa en cada uno de los sílabos que conforman el plan de estudios del programa universitario de Administración de Empresas y otros programas académicos.
6. Ser soporte para los procesos de formación de los docentes en el área Financiera en competencias genéricas y específicas.

cas, argumentativas, propositivas, interpretativas, cognitivas, praxeológicas y actitudinales con experticia en el manejo financiero dentro de la globalización, competitividad y la innovación.

7. La resignificación de la didáctica como disciplina para la implementación de los trabajos de fundamentación epistemológica, teórica y metodológica que visiona los desarrollos de la didáctica para la formación en finanzas centrada en el estudiante, objeto y sujeto de la formación mediante el trabajo interdisciplinario.

El trabajo es interesante por sus aportes para el surgimiento de nuevas investigaciones en cada uno de los diferentes programas académicos de las instituciones de educación superior, ya que coadyuvará para que los programas universitarios de Administración de Empresas desarrollen la resignificación en los nuevos planteamientos que debe hacerse el docente frente al aula al momento de pensar las nuevas formas de innovar su área temática en la clase, la cual debe estar impregnada de nuevas herramientas que tienen que ver con las NTIC (nuevas tecnologías de la información y la comunicación).

25

La investigación desentrañó la realidad de la didáctica-pedagogía de Finanzas, desde los nuevos lineamientos para realizar y distinguir el análisis financiero y el diagnóstico en las empresas: coyuntural, estructural y de gestión.

Se contribuirá con las metas de la visión 2019 de Colombia para alcanzar cobertura del 100 % de profesores con formación de maestrías y doctorado, como también profesores con perfil de investigadores, al igual que el 20 % de los ingresos de las insti-

tuciones de educación superior que sean provenientes de proyectos de investigación.

El aporte metodológico con el diseño del cuestionario recoge información de los docentes y estudiantes sobre su quehacer académico para caracterizar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos didácticos de la formación en finanzas en programas universitarios de Administración de Empresas y la confrontación vivencial en el aula del quehacer de los docentes y estudiantes mediante la observación.

26 Esta investigación es fundamental para estudios futuros focalizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las aplicaciones de los nuevos lineamientos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de Finanzas y la verificación del desempeño en el aula de los actores principales, identificando los procesos didácticos hasta fundamentarlo desde el saber didáctico y su resignificación para la formación en Finanzas de los administradores de empresas.

Rico (2010) busca verificar y resolver debilidades de la didáctica en la formación en finanzas; en los procesos de enseñanza-aprendizaje; en las estrategias pedagógicas y didácticas, sin perder de vista lo argumentado por Castro, (2006):

“La modernidad exige a la enseñanza desplazar su preocupación desde los resultados hacia los procesos de elaboración del conocimiento y el trato más selectivo con el frondoso y cambiante árbol del saber; la enseñanza podrá ganar tiempo para extenderse y trabajar más las actitudes creativas, reflexivas y el trabajo grupal”.
(p.44)

Se hizo revisión de las normas existentes en materia educativa, funcionamiento del Estado y los planes de desarrollo local, regional y nacional (Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”). Ley 152 de 1994; Ley 30 de diciembre de 1992; Ley 115 de febrero 8 de 1994; Artículo 5, 67 y 109 de la Constitución Política; Ley 29 de 1990 de Ciencia y tecnologías; Ley 1188 de 2008; Decreto 1295 del 20 de abril de 2010; El Estudio de los Sabios sobre Colombia al filo de las oportunidades, Ley 60 de 1981 y Ley 20 de 1988; el Plan Visión 2019 y los Cuatros Pilares de la Educación. Finalmente, los presupuestos justificativos nacionales dialogando con la respectiva pertinencia que en el marco internacional se exige para la formación en Finanzas.

DISEÑO METODOLÓGICO

Para cumplir el objetivo general de la investigación se plantean tres objetivos específicos: 1) Identificar los procesos didácticos en la formación en Finanzas; 2) Caracterizar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos didácticos de la formación en Finanzas, y 3) Fundamentar desde el saber didáctico su resignificación para la formación en Finanzas de los administradores de empresas.

27

Enfoque paradigmático

Siendo el objetivo general de la investigación didáctica para la formación en Finanzas en programas universitarios de Administración de Empresas, el cual se amarra al enfoque paradigmático cualitativo, a través de él se deberán alcanzar los objetivos específicos, que se soportan en los instrumentos que se diseñaron.

En los aspectos metodológicos y conceptuales se asemejan al paradigma interpretativo que involucra al educador mediante la autorreflexión y guía del conocimiento a emancipar al hombre. La investigación tiene un diseño no experimental y transversal⁶.

Las estrategias para alcanzar los objetivos fueron abordadas desde la metodología cualitativa, delineada bajo la metodología de análisis exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo⁷, considerando la posición de Hernández (2014) y Galeano (2004), con nivel de investigación desde la perspectiva interpretativa. El propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Metodología, Técnicas e instrumentos

28 *Caracterización del contexto: población*

La población la define Chávez (2001) como el universo de la investigación en la cual se pretende generalizar los resultados, constituida por características o estratos que permitieron distinguir los sujetos, unos de otros. Para la población en estudio se tuvieron en cuenta los programas de Administración de Empresas de las universidades tomadas como muestra en el

6 Método inductivo. La inducción es una forma de raciocinio o argumentación que conduce a un análisis ordenado, coherente y lógico del problema, tomando como referencia premisas verdaderas. A partir de verdades particulares concluimos verdades generales. Se apoya en técnicas de la inferencia estadística que se soporta en la información suministrada por una muestra y a partir de ella con ciertas medidas de ajuste se generaliza el resultado; por ejemplo en los estudios de mercado se parte de la opinión de un grupo para realizar la inferencia. Su cadena metodológica sería: Observación + Experiencia + Razonamiento + Enunciado. Es decir, resultados detallados de las observaciones particulares, experiencias vividas en casos singulares, razonamientos verificables y conclusiones generales.

7 Las investigaciones explicativas son más estructuradas que las demás clases de estudios y de hecho implican los propósitos de ellas (exploración, descripción y correlación), además, proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia. Buscan establecer la relación causa-efecto.

distrito de Barranquilla, que imparten actualmente la modalidad presencial. La población objeto de investigación fueron docentes de tiempo completo, medio tiempo, catedráticos y coordinadores (21), 191 estudiantes de los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades seleccionadas en la muestra. Se tomaron 3 universidades del distrito de Barranquilla 1 oficial y 2 privadas. En este sentido, el censo poblacional fue conformado por 215 sujetos.

Según Tamayo y Tamayo (2001), se entiende la población como la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades poseen una característica en común, la cual se estudia o da origen a los datos de la investigación, (ver anexo 6).

Para Chávez (2001), la muestra es una porción representativa de la población, que permite generalizar los resultados de la investigación. Es la conformación de unidades, dentro de un subconjunto que tiene por finalidad integrar las observaciones.

29

Para efectos de este estudio, se utilizó el censo poblacional de 280 estudiantes de acuerdo a lo establecido por Tamayo y Tamayo (2001); por tratarse de una población pequeña y manejable, se aplicó la fórmula que determinó una muestra representativa de 191 estudiantes, 21 docentes y se hicieron 9 observaciones de clase a docentes seleccionados en el censo teniendo en cuenta su dedicación de tiempo completo, medio tiempo y catedrático.

El objetivo básico del estudio fue describir la relación entre docentes y estudiantes en lo correspondiente a la didáctica para la formación en finanzas. Se entrevistaron por separado a cada uno de los actores y luego se correlacionaron las res-

puestas de cada uno con sus pares (estudiantes y docentes); además, mediante la observación de la clase de cada docente seleccionado en la muestra se apreciaron correlaciones en el proceso didáctico de las finanzas, tanto del docente como de los estudiantes. Los docentes entrevistados fueron los que regentan las asignaturas del área Financiera ya sea como docentes de tiempo completo, medio tiempo y catedrático, y los estudiantes entrevistados fueron los que cursan las asignaturas del área financiera en cada semestre de acuerdo al plan de estudios del programa de Administración.

Decisión muestral

La muestra seleccionada:

30 N = Población de 267 estudiantes de los programas universitarios de Administración de Empresas.

N = Número total de posibles estudiantes encuestados.

K= 95,5 % de confianza es lo mismo que decir que nos podemos equivocar con una probabilidad del 4,5 %. Donde $K = 2,96$.

e = 5 %

p = 0,50

q = $1-p$. = $1-0,50 = 0,50$

n = **191** (tamaño de número de encuestas que vamos a hacer) (Networks, 2016). Una vez definido el tamaño de la muestra el paso a seguir fue elegir los sujetos que se van a entrevistar, docentes y estudiantes de los programas de Administración de

Empresas de las universidades tomadas en la muestra del distrito de Barranquilla.

Muestra: Se tomó como muestra de la población 212 sujetos y 3 universidades con sus respectivos programas.

Abordaje científico del trabajo de campo: Instrumentos y técnicas de recolección de información.

Para extraer la información a la población se aplicó la técnica de la encuesta de tipo descriptivo que permitió recoger, procesar y analizar informaciones que resultaron de las unidades investigadas del colectivo determinado.

Se solicitó información a los directores y jefes de docencia de los programas universitarios de Administración de Empresas para proceder a la aplicación de los instrumentos. Después de la obtención de la información de la planta de docentes del área Financiera del programa universitario de Administración de Empresas, se seleccionó la muestra según los niveles de formación y modalidad de vinculación institucional; de igual forma el número de estudiantes de los respectivos semestres de Administración de Empresas donde se cursan los sílabos de Finanzas. Se elaboró la encuesta para estudiantes, docentes y de observación en las cuales se operacionalizaron los indicadores que corresponden con los objetivos de la información que se requiere en el proyecto.

31

Construcción de los instrumentos

Por instrumento se entiende el medio del que se vale el investigador para reunir la información. Así mismo Balestrini (2001), considera el cuestionario como un medio de comunicación

escrita, entre el encuestador y el encuestado. Los instrumentos de investigación diseñados recaban la información cuantitativa en profundidad acerca de la percepción y experiencias de los estudiantes y de los docentes, responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Proceso para la construcción del instrumento

Se identificaron los conceptos claves de la investigación, revisando el problema de investigación y los objetivos, formatos de las encuestas a docentes, estudiantes y de observación a docentes y estudiantes de los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades seleccionadas en el distrito de Barranquilla.

32

Sujeto de estudio

De acuerdo al planteamiento del problema de la investigación, los instrumentos se aplicaron a dos actores: docentes y estudiantes.

Validez del instrumento

Se solicitó revisión y opinión de expertos a nivel nacional e internacional, economistas, administradores de empresas, educadores, psicólogos y sociólogos, quienes aportaron recomendaciones acerca de los ítems de los cuestionarios con respecto a los indicadores y las variables; los expertos están vinculados a la Universidad de Cartagena y a la Universidad Sagrado Corazón de San Juan de Puerto Rico. La experiencia fue significativa en la revisión, surgieron ajustes del cuestionario, diseño, formulación y reformulación de preguntas, formas de hacer y desarrollar la

entrevista, cambio en algunas preguntas, ubicación lógica de las preguntas según las categorías ordenadoras de la investigación, supresión de algunas preguntas para ser fusionadas con otras para recaudar la información y ponerla en el cuestionario, la cual fue sintetizada para ilustrar sobre las preguntas y mirar su grado de interpretación por parte del encuestado y los entrevistados. El informe de los expertos fue evaluado de la siguiente manera:

Puntos de encuentro: En la revisión del cuestionario con los expertos logramos acuerdos en la mayor parte de las consideraciones presentadas; se hicieron ajustes de interpretación como el caso en la Universidad del Sagrado Corazón donde el contexto es diferente en el uso de la terminología en los planes de estudio. Se hicieron las explicaciones y el acuerdo respectivo. En la Universidad de Cartagena los expertos estuvieron muy de acuerdo con la presentación del instrumento.

33

Puntos de desencuentro: Solo con los expertos de la Universidad de Sagrado Corazón de San Juan de Puerto Rico en la utilización de la terminología en los planes de estudio y aspectos de forma.

Confiabilidad o fiabilidad del instrumento

La confiabilidad, según lo define Chávez (2001), es muy importante: en este caso se realizó una prueba piloto, que consistió en aplicar el instrumento a cuatro docentes y 40 estudiantes con características semejantes a las del censo poblacional de la investigación; es decir, se sometió a prueba no solo el instrumento de medición, sino también las condiciones de aplicación y procedimientos utilizados.

Los datos fueron vaciados en una matriz de doble entrada y activados los valores con la fórmula de Alfa Cronbach, la cual es:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{st^2} \right]$$

de:

K: El número de ítems

$\sum Si^2$: Sumatoria de Varianzas de los Ítems

St²: Varianza de la suma de los Ítems

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

34 **Análisis de fiabilidad de la prueba piloto con los docentes expertos en finanzas**

Escala: Variables en el instrumento: Didácticas, pedagogía, actividades, aprendizajes, liderazgo, contenidos, motivación y sistema de evaluación.

Tabla 1
Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	4	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	4	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 2
Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,924	52

Análisis de fiabilidad de la prueba piloto a los estudiantes de las Universidades de Cartagena y Sagrado Corazón de San Juan de Puerto Rico

Escala: Variables en el Instrumento: Pedagógicas, actividades del aprendizaje, liderazgo, contenidos, motivación y sistema de evaluación.

Tabla 3
Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	19	95,0
	Excluidos	1	5,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

35

Proceso de aplicación del instrumento

En el proceso de aplicación se acudió al director y jefe de docencia de cada programa universitario de Administración de Empresas, a los profesores de tiempo completo, medio tiempo y catedráticos pidiéndoles su colaboración en esta investigación; se les explicó que la información que se utilizará será de carácter con-

fidencial para el desarrollo de un trabajo de grado doctoral. Se hizo entrega previamente del documento para su conocimiento.

El instrumento manejó una escala de Likert con opciones de respuestas: Completamente de acuerdo, Medianamente de acuerdo, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, Medianamente en desacuerdo y Completamente en desacuerdo. Ver Tabla 4. de Baremo.

Tabla 4
Baremo

Alternativas	Puntuación	Rangos
Completamente de acuerdo	5	Excelente
Medianamente de acuerdo	4	Buena
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	3	Regular
Medianamente en desacuerdo	2	Deficiente
Completamente en desacuerdo	1	Malo

36

El diseño permitió obtener un valor numérico, el cual admite cifrar cuantitativamente el nivel de estudio alcanzado, todo sin pretender evaluar en términos los cambios producidos por las variables en las instituciones estudiadas, o resultados de las categorizaciones de las variables en estudio.

Modalidades de análisis de la información

Técnica de análisis de los datos

Las técnicas de análisis de datos que se emplearon en este estudio fueron las estadísticas descriptivas, tomando para ello la distribución de frecuencias absolutas para marcar la cantidad y las relativas que muestran el concepto porcentual y de

esta forma conocer el comportamiento de los indicadores y de esta forma asumir los datos para las estrategias de reflexión y evaluar sus frecuencias.

Las herramientas en la investigación

Se entiende por herramientas la información que sirvió de punto de partida para la investigación: La malla curricular de los programas universitarios de Administración de Empresas en las universidades del distrito de Barranquilla; información del parcelador y el contenido de la asignatura de Finanzas; horarios; acta de las reuniones del comité curricular; hoja de vida de los docentes relacionados con las finanzas; proyecto educativo institucional; programa de cualificación docente de la universidad.

Los documentos mencionados conllevan un sistema de comunicación que permite la recuperación de información para analizarla y transformarla en un documento básico referencial sometido al juicio crítico y analítico para convertirlo en otro documento secundario de más fácil acceso y difusión, es decir, un proceso analítico-sintético, ya que la información fue analizada, interpretada y sintetizada para un nuevo documento con nueva fundamentación teórica y reflexiva. Todo dentro de la: Identificación del documento y análisis físico; análisis tipológico; contenido del documento y otros datos de interés para finalizar con la elaboración del informe.

37

Tabla 5
Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,890	39

Fundamentación Teórica

ESTADO DEL ARTE

La presente investigación encontró su antecedente directo en el proyecto de tesis de maestría titulado Realidades que sustentan las prácticas docentes de las finanzas en el programa de Administración de Empresas Universidad Simón Bolívar (1980-2007)⁸.

39

Se revisaron diversos estudios referidos a la didáctica en distintas disciplinas: el trabajo de investigación realizado en Venezuela por Basabe (2013. p.39), titulado 'Desempeño del docente en las aulas virtuales'. Se destaca en el trabajo las competencias⁹ investigativas básicas en el docente para el desarrollo de sus habilidades, conocimientos y actitudes para problematizar la realidad educativa, sobre la base de una práctica didáctica-pedagógica, logrando de esta manera nuevos conocimientos y

8 Defendida por el autor en septiembre de 2010 en el marco de la maestría en Ciencias de la Educación cursada en la Universidad Simón Bolívar – sede Barranquilla.

9 Competencia es un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, habilidades, valores y actitudes relacionadas entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional. (OIT. CINTERFOR. Definiciones de competencia en las instituciones dedicadas a la formación y desarrollo de los recursos humanos. www.ilo.org. abril de 2006)

mejorando la didáctica para la formación en finanzas. El trabajo resalta las competencias pedagógicas desde la perspectiva del dominio del docente de las teorías de enseñanzas y aprendizajes y gestión curricular, lo que le exige su constante actualización; de igual manera las competencias de liderazgo que encierran saberes, actitudes y la práctica hacia la excelencia académica.

40 Otro trabajo en Colombia fue el desarrollado por Gómez (2010. p.40-60), en la Universidad de Cartagena, titulado *lógica y conjuntos en la enseñanza universitaria del Caribe colombiano (1961-2000)*, en él, el autor destaca el rol académico del docente asociado con las cuestiones didácticas de los diferentes elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el docente debe ser un diseñador de escenarios propicios y situaciones en torno al estudiante-actor principal del proceso-para que adquiera los conocimientos previstos, previo diagnóstico de sus necesidades académicas, tanto para su formación como para la superación de los diferentes niveles educativos.

También fue marco referencial el trabajo de investigación didáctica de Torralbo (2000), titulado *'Tesis doctorales españolas en educación matemática'*, realizada en España para la cualificación del cuerpo de docentes del área de didáctica de las matemáticas en las universidades españolas, un estudio conceptual y metodológico desde 1976 hasta 1998, identificando ciertos patrones y tendencias didácticas.

El trabajo doctoral, *'La enseñanza de finanzas en las Universidades de Argentina'* de Attala (2009), desarrolla estrategias para la didáctica de las finanzas. En Venezuela, Zambrano (2005)

plantea en un trabajo que la solución al problema de la didáctica se resuelve desde la perspectiva constructivista de manera colaborativa fundamentado en el aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudios de caso.

En este aparte se presentó la formación en Finanzas, como la categoría ordenadora del estado del arte. En tal sentido, se precisaron los siguientes puntos: esta categoría ordenadora se relacionó con el saber disciplinar, con el saber del campo de la educación, y de manera puntual, con el saber didáctico.

Estado del arte del saber disciplinar: las Finanzas

Las Finanzas, ciencia aplicada de la economía, se encarga de la efectividad de la administración del dinero, dentro del equilibrio entre riesgo, liquidez y rentabilidad. Las Finanzas hacen parte de la economía y surge como campo de estudio independiente a principios del siglo XX; se relaciona con la contabilidad, generadora de reportes financieros e insumo de las finanzas, las que resumen en administrar dinero.

41

En su formación, el administrador de empresas o cualquier profesional de las ciencias económicas, debe tener como referente el libro *La tierra es plana* de Thomas Friedman, para articular en su campo intelectual financiero lo planteado allí. Siendo así el panorama, la didáctica para la formación en Finanzas, tiene nuevos desafíos en sus lineamientos y procesos de prácticas pedagógicas para alcanzar la efectiva administración del dinero con fundamento en las funciones continuas y secuenciales de la gerencia financiera dentro de la perspectiva de la planeación, consecución y gestión de los recursos financieros.

A comienzos del siglo XX empezaron a surgir las asociaciones de contadores que, además de sus propias normas, establecieron convenios y pautas para el ejercicio de las actividades contables en Suiza 1916 y en Japón en 1917. Como bases para el ejercicio de las finanzas, en 1934 surgieron las primeras seis reglas de los principios contables de hoy; en los años 1936, 1941, 1948 y 1957 se publicó y adicionó por parte de la America Accounting Association (AAA), todo lo relacionado con los principios contables (Sinisterra, 2001).

42

Las innovaciones tecnológicas y las nuevas industrias crearon la necesidad del estudio de las finanzas por la demanda de fondos y su escasez (Stone, 1920). A finales de la década se aprecia el interés por los títulos-valores como las acciones. El banquero inversionista es considerado el zar de las finanzas. Con la crisis en 1930, las finanzas se hacen necesarias para la supervivencia y la preservación de la liquidez, entonces la preocupación era protegerse, predominando el criterio conservador de mantener una estructura financiera sólida.

Las finanzas estudian decisiones administrativas para la adquisición y financiamiento de activos circulantes y fijos; su combinación, estructura de los pasivos, los problemas de tamaño y crecimiento de la empresa (Philippatos, 1974). Otros autores definen finanzas como la asignación de fondos dentro de la empresa y su adquisición (Van Horne, 1988). Las finanzas para efecto de esta investigación es la ciencia y arte de administrar dinero (Gitman, 2000).

Las finanzas surgen de la necesidad de la fusión del enfoque clásico y el operacional (Puche, 2010); su aplicación demanda de una formación en la administración del dinero, como resultado de una didáctica que se articule con la pedagogía y el currículo

para lograr el equilibrio en los signos vitales de las empresas de liquidez, rentabilidad y riesgo.

Anota Puche (2010) que desde hace tres décadas, se practica el análisis financiero a partir del estudio estructural; hoy el análisis financiero se aborda desde tres puntos de vista: análisis estructural, coyuntural y de gestión. El estructural, análisis de tendencias históricas; el segundo, análisis de vigencia, y el tercero, de cómo se hacen las cosas en el manejo financiero. Sin embargo, es importante hacer la distinción entre el análisis financiero y el diagnóstico financiero como algo más dinámico que el anterior.

Los premios Nobel de Economía aportan a la formación en finanzas, numerosas investigaciones y conceptualizaciones con cierta polisemia de conceptos, pero en general giran sobre los conceptos básicos de liquidez, rentabilidad y riesgo, capital de trabajo, presupuesto de capital, apalancamiento, fusión de empresas, valoración y evaluación de proyectos y últimamente sobre *balance scored*. Se analizaron y articularon en la investigación los aportes de los premios Nobel de Economía de manera cronológica desde 1969 hasta 2007 (Rico, 2013).

43

Estado del arte del campo intelectual de la educación: la didáctica, pedagogía y currículo

Dar cuenta de estas categorías ordenadoras es hacerlo a través del concepto de formación, en cuanto este concepto es el que permite dar cuenta de la formación en finanzas desde la pedagogía en diálogo con la didáctica a través del currículo. Para ello se precisó la formación desde los siguientes autores:

En Colombia tomamos como referente a Zambrano (1963), quien plantea “que la especificidad de la educación es la razón,

mientras que la de la formación es la experiencia y el devenir” (p.75). La educación entra a promover un sentimiento de transformación sobre el de animalidad para lograr resignificar procesos didácticos y modelos pedagógicos que conlleven a la administración del dinero dentro de una didáctica ajustada al contexto con soporte en el currículo y la pedagogía.

Los saberes en la investigación aparecen conformando todo el proceso didáctico; se distinguen diversos tipos, uno de ellos es el saber disciplinar que asume significados diferentes según el posicionamiento epistemológico y su relación con el saber de los docentes; ocupan un lugar diferente en cada situación del proceso. Los saberes se conciben como herramientas para la resolución de las problemáticas financieras, desde una relación práctica con el saber; aparecen en el momento que sea necesario para resolver un problema, poder lograr la mayor efectividad en la administración del dinero con una didáctica para la formación en finanzas.

44

Estado del arte de la Didáctica

La Didáctica es la primera disciplina pedagógica que se constituye en un cuerpo de doctrina autónoma. El hecho precede a la teoría y tiene carácter rudimentario, es tan antigua como la humanidad. Durante mucho tiempo, el hombre se instruyó en la escuela de la naturaleza; antes de la Edad Media los elementos fundamentales del proceso didáctico no están manifiestos, pero existen. Luego, en el proceso histórico se desarrollan y evolucionan. Al llegar la Edad Media se reflexiona sobre la técnica de la comunicación de contenidos significativos.

Precursores de la Didáctica. En Argentina, García (1969) menciona nombres de personajes como el del teólogo alemán Hugo de San Víctor (1096-1141), Vives (1492-1540), Ratke o

Ratichius (1571-1635)¹⁰, Alsted (1588-1638) y Comenio (1592-1670), asociados a los comienzos de la didáctica. La obra *Eruditio Didascalica*, de Hugo de San Víctor, se situó como intento enciclopédico del saber, al mismo tiempo que Directriz en la adquisición de conocimiento, anota la autora que sin exagerar, constituye el primer ensayo sistematizador de la didáctica. Sin duda la obra de Vives, *De Disciplinis*, en la primera mitad del siglo XVI, es la que alcanza esta categoría. Más tarde Wolfgang Ratke, con su *Aporiam didactici principio*, exterioriza su afán innovador, y la lleva a modalidades que hoy se proclaman como conquistas contemporáneas. Ver Figura 1, Estado del arte de la didáctica.

Didáctica científica-esencialista

Podría decirse que se trata de una etapa superior. Es conveniente conocer el sentido etimológico de la palabra Didáctica. Es una voz griega salida de la raíz *dek*, que da origen a una familia de voces escolares; viene del griego *didastékene* que significa *didasenseñar* y *tékene*-arte, enunciado explícito de métodos, normas y procedimientos. Surge como disciplina con el pensador checo moravo Juan Amós Comenius, fruto de sus estudios y escritos, se ratifica en su obra *Didáctica Magna*¹¹, publicada en 1657, donde manifiesta explícitamente la filosofía general de la educación en el siglo XVII; en los siglos subsiguientes, se ha observado evolución en su desarrollo. Desde su origen disciplinario, aparecen tensiones múltiples que han permitido en algunos casos mantener continuidades, y en otros, ciertas rupturas inevitables y el origen de nuevos enfoques y propuestas

45

¹⁰ El nombre de Didáctica es de antiguo abolengo, sin embargo, no parece haberse aplicado al arte de enseñar hasta el siglo XVI en que Ratke dio el título de didácticas; quien vulgarizó el nombre de Didáctica fue Comenio.

¹¹ Didáctica magna se presenta como Didáctica prescriptiva y altamente estructurada con respecto al saber hacer, como se debe hacer, con modelo simple donde no se contemplan variantes ni errores y se presentan roles docente-alumno rígido, otra obra es *Pampidia* (1642-1648).

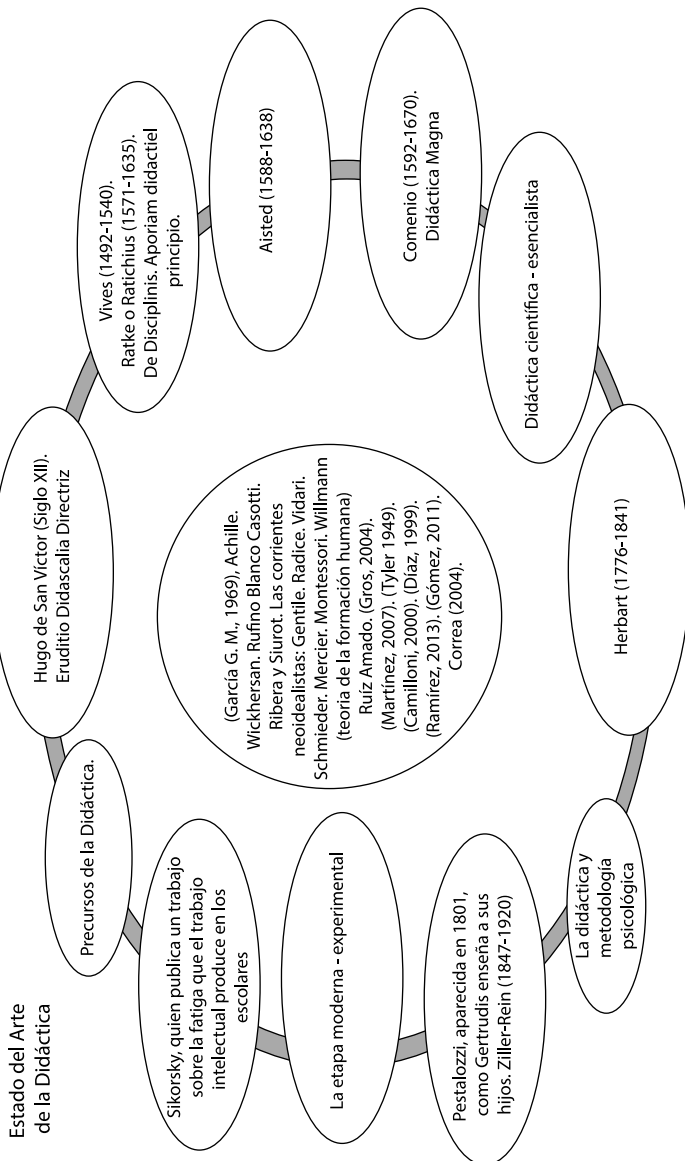


Figura 1
Estado del Arte de la didáctica

Fuente: Análisis de documentos. Figura elaborada por el investigador.

A partir de Comenio (1922), la didáctica es visualizada como una técnica o serie de prácticas a ser ejecutadas por los docentes. En el prólogo de su obra declara: Nosotros nos atrevemos a prometer una didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos.

La disciplina tiene un rol importante en el lineamiento de la Didáctica, la que registrará variaciones a lo largo de los tres siglos siguientes. Se anotan en la obra los valores de una Didáctica humanista que pretende formar al hombre y a la escuela como institución formadora de hombres. La postura omnipedagógica de la Didáctica de Comenio (1922) persistió hasta Herbart, quien realizó la sistematización de los contenidos, considerando la instrucción como medio de educación; implica la transmisión de conocimiento como la enseñanza y el desarrollo de las facultades intelectuales. Por otra parte, hay que mirar la instrucción desde una actividad humana compleja, sujeta a numerosas condiciones, haciendo referencia a un doble aspecto formal que repercute en la configuración del estilo cognitivo personal.

47

La Didáctica y Metodología psicológica

En esta etapa se presenta una evolución histórica de profundización de la orientación naturalista-esencialista. Se destaca la obra titulada *Gertrudis enseña a sus hijos*, que expresa sus ideas pedagógicas, un método o un modo, si se quiere, de enseñanza. Todavía en los albores del siglo XIX, persiste la indiferenciación entre Didáctica y Pedagogía, al igual que apareciera en el siglo precedente a Comenio.

Revisando, se puede apreciar una diferencia esencial entre ambos pedagogos en relación con la Didáctica. En Comenio

(1922), la fundamentación formal es naturalista de tipo metafísico-esencial. Otros se manifiestan en sentido empírico y anotan que en la experiencia está sumergido el propio educando. Es interesante anotar en Comenio (1922), que las leyes de la educación se deducen del razonamiento de analogías en los procesos naturales observados, plasmado en la naturaleza sensible de los seres. No sucede lo mismo cuando el hombre tiene en sí mismo la naturaleza sensible que ha de considerarse como actividad del espíritu, es decir, en la observación psicológica es donde se deben buscar las leyes de la educación y de la enseñanza.

48

Herbart (1776-1841) presenta los avances en los conocimientos científico-pedagógicos; dio un paso definitivo, aun sin tratar la didáctica, al señalar sus relaciones con la Pedagogía. Se aclara que en Herbart no aparecen delimitados los problemas didácticos de los pedagógicos. Pero sus seguidores sí aprovecharon para sacar adelante sin dificultad una Didáctica basada en las ideas. Su discípulo Ziller publicó en 1865 una obra cuyo objeto material era la enseñanza; su valor es haber contribuido al interés por el estudio de la Didáctica desde un punto de vista científico. Se le reconoce la creación de la Asociación para la Pedagogía Científica en 1868, en la cual se formó Willmann, quien publica una obra, Didáctica, en 1882, con marcado matiz sociológico.

Otro seguidor fiel de Herbart es Rein (1847-1920), quien situó la Didáctica como ciencia teórica. De todas maneras, la doctrina herbartiana se desarrolló en la segunda mitad del siglo XIX y coincide con ella la incorporación a la Pedagogía moderna la investigación experimental que hace aporte en la formación en Finanzas con la articulación entre Didáctica, Pedagogía y Currículo.

La etapa moderna-experimental

Se caracteriza por el desarrollo de los métodos y de manera gradual se pasa de los verbales a los intuitivos y de estos a los activos; estos últimos son la culminación del desarrollo psicológico al servicio de la enseñanza. Se destaca en 1879 la presencia del ruso Sikorsky, quien publica un trabajo sobre la fatiga que el trabajo intelectual produce en los escolares (García, 1969, p.16).

Anota García (1969) que se puede afirmar que la didáctica científica se inicia en el momento en que Sikorsky inicia su investigación. Después siguen otros trabajos como los de Lay con su obra *Didáctica experimental*, aparecida en 1903.

Es interesante abordar algunas conceptualizaciones sobre la didáctica presentadas por García (1969) cuando afirma que todas las cosas que se enseñan son muy valiosas y tienen una metodología de tipo artístico. Hay quienes opinan de manera clara que la didáctica es arte, centrado en el carácter del maestro y en el enfoque de la Didáctica en cuanto a la enseñanza. Es decir, establece una diferencia entre la ciencia y el arte, donde la ciencia progresa con el conocimiento y el arte con la práctica. Se han desarrollado debates sobre ciencia y arte de la Didáctica al igual que las Finanzas en la administración del dinero para hacer el mejor uso alternativo de los recursos financieros, también como ciencia aplicada que incluye cuestiones de la organización escolar.

49

La experiencia ha demostrado que en la formación en finanzas, la didáctica es como un don magistral que no se puede transmitir ni regular de ninguna forma; es el arte no transferible por la destreza, habilidades y malicia indígena que debe asumir el administrador de empresas en el proceso moderno. Otros la

consideran como teoría de la instrucción y la verdad, una de las estrategias para la didáctica de la enseñanza, es la autoinstrucción que conlleva al autocontrol.

No faltan investigadores que defienden el carácter de ciencia teórica junto al de ciencia aplicada como teoría de la formación humana. La educación no puede realizarse de manera completa sin instrucción, corresponde a la didáctica esa responsabilidad directa pedagógica aplicada en la formación en Finanzas con el apoyo de Currículo y la Pedagogía.

50

Dentro del análisis del estado del arte se consideraran básicos, los fundamentos teóricos de la Didáctica y el Currículo. Se abordaron las características de la didáctica en las cuales se partió de la motivación a los estudiantes con participación activa en el proceso de construcción del conocimiento, promocionando la investigación por cuenta propia, analizando la información obtenida, estudiando cómo un conocimiento se relaciona con otro.

Es relevante en lo didáctico la interacción entre docente-estudiante, en el aula y fuera de ella para configurar la necesidad de reconstruir las competencias pedagógicas en finanzas para lograr la administración del dinero y potenciar las competencias de aprendizaje de los estudiantes con la aplicación de la didáctica relacionada con la formación y el currículo.

Martínez (2007) sostiene que la Didáctica “es el arte de saber transmitir los conocimientos de manera adecuada para su asimilación” (p.32), planteamiento que permite ver la didáctica enfocada en la acumulación de conocimiento. La expresión más completa de Didáctica fue proporcionada por Tyler (1949), planteando que la inclusión de la Didáctica como disciplina en el

campo de la educación corresponde a la tradición europea y se extiende al contexto latinoamericano, mientras que Camilloni, (2000), la considera una aplicación de la psicología de la educación y es innegable la influencia académico-política que ejercen estos países en la producción de la materia.

El debate contemporáneo sobre Didáctica la divide en general y específica. Díaz (1999) ve la Didáctica general “como la ciencia que explica y aplica lo relacionado con la enseñanza como tarea intencional, sistemática y como estrategia expedita para lograr la formación del hombre” (pp.108-110). La Didáctica específica tiene en cuenta los campos de conocimiento, los niveles de educación, edades, tipos de establecimientos y características de los sujetos. El conocimiento científico denominado saber sabio va de lo implícito a lo explícito y es adaptado por la transposición didáctica, el cómo saber enseñar Finanzas, es transformado en objeto de enseñanza. La teoría la proporciona la Pedagogía que es la ciencia de la educación y la Práctica, es decir, el cómo hacerlo, lo proporciona la Didáctica.

51

Ambos escenarios de la Didáctica, el general y el especial, exigen (Díaz, 1999) a cada docente el desarrollo de su pensamiento crítico, auto-crítico y reflexivo. La Didáctica es el campo disciplinar de la Pedagogía que se ocupa de la sistematización e integración de los aspectos teóricos metodológicos del proceso de comunicación que tiene como propósito el enriquecimiento en la evolución del sujeto implicado en este proceso (Aguilar, 2004), según lo planteado por Ramírez (2013), la Didáctica es el arte de saber explicar y enseñar con mayores recursos para que el alumno entienda y aprenda.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje dependen del entorno cultural, del conocimiento personal del profesor sobre el área

del saber, de los textos para el estudio y de la normatividad en materia de educación de cada país, desde la perspectiva de una Didáctica que responda por la administración del dinero (Gómez, 2004). Además, debe identificar los procesos didácticos en la formación en Finanzas y el saber didáctico en su resignificación para la formación en Finanzas.

Finalmente, dos son los caminos utilizados por la Didáctica en su evolución histórica: la de Comenio (1922) en su época resolviendo los problemas apriorísticamente basándose en la filosofía, en la psicología, o en el desarrollo histórico-social de la humanidad, y actualmente donde se resuelven los problemas a posteriori por el empleo de los procedimientos de experimentación y diferentes formas de metodologías hasta el punto que se habla de la metodología mixta.

52

La Didáctica universitaria (Grisales, 2014) aparece a principios del siglo XX como teoría general de instrucción en las universidades, bajo la modalidad de Didáctica general; su cuerpo teórico estudia los problemas relacionados con la educación superior. Es valioso hacer un barrido sobre la polisemia de conceptos sobre la Didáctica desde diferentes enfoques y percepciones como se aprecia a continuación.

Un punto importante en el estudio epistemológico es el que se refiere a la delimitación, a la relación de unas disciplinas con otras y a la evolución de estos modos sobre cómo entender la ubicación de la didáctica y sus relaciones.

Las grandes academias de Europa han planteado la necesidad de introducir un nuevo movimiento en la discusión sobre el estado de la formación de teorías e investigaciones en el seno

de la didáctica. En consecuencia, se aprecian numerosos temas en revistas y libros como:

- *Perspectivas de la Didáctica* (Theodor Schulze).
- *Saberes sociales y Didáctica* (Rente Girmes).
- *La repercusión de la Didáctica* (Wolfgang Roysl).
- *El arte de enseñar - La Didáctica de los contenidos concretos* (Hans Christoph Berg).
- *Didáctica subjetiva* (Alfred Holzbrecher).
- *Didáctica evolutiva* (Annete Scheunpflug).
- *Didáctica narrativa* (Mathias Scherz).
- *Teoría educativa y Didáctica* (Hanz Werner Heymann).

Tabla 6
Mapeo de la Didáctica

53

Autores	Definiciones
Fernández Huerta (1970)	El objetivo de la didáctica es el estudio de los trabajos docentes y discentes congruentes con los métodos de aprendizaje. Es ciencia aplicada, destinada al aprendizaje enseñanza e instrucción.
Larroyo (1970)	La pedagogía llama didáctica o metodología al estudio de los métodos y procedimientos en las tareas de la enseñanza y del aprendizaje.
Villapando (1970)	Entiende que la didáctica es la parte de la pedagogía que estudia los procederes para conducir al educando a la progresiva adquisición de conocimientos, técnicas, hábitos, así como la organización más conveniente del contenido que ha de ser asimilado y los elementos con que se ha de auxiliar el educador.
Lenzen (1973)	Entiende por didáctica la reflexión científica de procesos organizados de enseñanza-aprendizaje.
Rodríguez Diéguez (1974)	Tras un minucioso estudio de sus principales características, concluye diciendo que es la ciencia y la técnica de la variable controladora del proceso educativo en su dimensión objetiva.
Fernández Huerta Didáctica (1978)	La didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje, gracias a la ayuda de los métodos.

Autores	Definiciones
Arruda Panteado (1982)	La didáctica es un conjunto de métodos, técnicas o procedimientos que procuran guiar, orientar, dirigir o instrumentalizar, con eficacia y economía de medios, el proceso de aprendizaje donde está presente como categoría básica.
Gimeno Sacristán (1983)	Entiende la didáctica como una teoría práctica de la enseñanza, de componente normativo, que en forma de saber tecnológico organiza los medios conocidos según las teorías científicas para guiar la acción.
Nerici (1986)	La didáctica es el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza; para ello reúne y coordina, con sentido práctico, todas las conclusiones y resultados que llegan de las ciencias de la educación, a fin de que dicha enseñanza resulte más eficaz.
Titone (1986)	Define la didáctica como metodología de la instrucción.
Pérez Gómez (1987)	La didáctica es la ciencia y tecnología del sistema de comunicación intencional donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en orden a optimizar, principalmente, la formación intelectual.
Benedito Antolí (1987)	La didáctica es una ciencia y tecnología que se constituye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno.
González Soto (1989)	Didáctica en el campo científico de conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos, cuyo eje central es la descripción-interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la integración de la cultura con el fin de transformarla.
Zabalza Beraza (1990)	La didáctica es el campo de conocimientos de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Villar Angulo (1990)	Situó la didáctica dentro de las ciencias de la educación que explica y estructura metódicamente el proceso instructivo, y que también analiza, dando lugar a distintos modelos de currículum y de enseñanza... y como consecuencia de su proyección normativa y de su carácter tecnológico científico, estudia la enseñanza desde el punto de vista de la práctica-escolar.
Pla (1993)	La didáctica es una disciplina posible que preside el campo semántico en el que se incardinan currículum e instrucción, que se desarrollan e implementan en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula; en un acto interactivo entre el maestro y alumno que se explicita en tareas.
Oliva Gil (1996)	La didáctica es la ciencia y tecnología que estudia y guía el proceso instructivo-educativo.
Aebli (1998)	Es una ciencia auxiliar y aplicada de la pedagogía para la realización de tareas educativas. La didáctica científica tiene por finalidad deducir del conocimiento psicológico de los procesos de formación intelectual las técnicas metodológicas más aptas para producirlas.

Autores	Definiciones
Estebaranz García (1999)	Didáctica como campo de conocimientos e investigación que tienen su origen y su razón de ser en la práctica, en los problemas de diseño, desarrollo y evaluación del currículum, y en un intento de una innovación curricular.
Tejada (1999)	Didáctica es una ciencia aplicada que tiene por objeto el proceso de instrucción formativa integral e integrada posibilitando la aprehensión de la cultura y el desarrollo individual y social del ser humano.

Fuente: Diferentes consultas bibliográficas, creatividad del investigador

Actualmente la formación y la universidad se encuentran ante retos profundos que afectan al núcleo de la Pedagogía y la Didáctica; se pregunta si los profesores están preparados para la galopante informatización de la sociedad y del saber al sustituir las máquinas inteligentes. Por otra parte, sabemos cada vez más de las limitaciones genéticas y biológicas sobre la evolución cognitiva y neuronal del cerebro humano; ambas evoluciones no han desembocado en una revolución de la Pedagogía, ni de la Didáctica.

55

Hoy es necesaria la creación de una comisión nacional de Didáctica que planifique, financie y promueva una innovación pedagógica didáctica tanto en el ámbito científico como en el práctico; en todas las disciplinas y especializaciones hay que desarrollar nuevos propósitos, contenidos, secuenciación, métodos, recursos y evaluación para las nuevas formas de aprendizaje, elaborados desde la informatización de la sociedad real y el saber sobre la evolución de las estructuras del conocimiento.

Estado del arte de la Pedagogía

Según Ontoria (2003), aprender es una experiencia personal que permite construir conocimiento, en la cual interviene el

yo con todas sus capacidades, emociones, sentimientos, motivaciones y habilidades. En este contexto, a diferencia de la enseñanza tradicional, que centra el aprendizaje en el profesor transmisor y los estudiantes desempeñan un rol predominantemente memorístico y pasivo, el profesor es un mediador del aprendizaje, y el alumno, un constructor activo de su propio aprendizaje. Para caracterizar, identificar y develar el saber pedagógico es preciso mirar la Pedagogía en sus tres dimensiones (De Zubiria, 2001) que “comprende tres modelos pedagógicos: la pedagogía tradicional, activa y cognoscitiva”. Para la formación en Finanzas en la administración del dinero juega rol importante el modelo de pedagogía activa y cognoscitiva.

56

En la identificación de los procesos didácticos, la educación y conocimiento, conocimiento y educación, son dos pilares sobre los que la humanidad fundamenta sus procesos transformadores, hábitos, valores, pautas culturales, prácticas, conductas, métodos, formas, contenidos, mitos, tradiciones, sueños, leyendas, ciencia, técnica, arte y cualquier forma del ser, hacer y pensar humano, se entrelaza, se religa con alguna manifestación de lo educativo en cualquiera de las perspectivas y contextos (Correa, 2013).

Para la resignificación en la formación en finanzas, es preciso considerar (Acosta, 1985) que la enseñanza es la posibilidad que tiene cada ciencia de ser enseñada de acuerdo con los métodos y técnicas de su construcción original. Mientras que pedagogía (Mendoza, 2010), es el arte de transmitir experiencias, conocimientos, valores, con los recursos que tenemos a nuestro alcance.

Fundamentar desde el saber didáctico la resignificación en la formación en Finanzas demanda analizar lo planteado por Klafki (1954) quien defiende la tesis de que la práctica educativa incita a la reflexión, es decir, la práctica está relacionada con la teoría; una separación pura entre teoría y práctica no es posible según esta concepción.

Sobre este aspecto, otro ilustre pensador educativo (Quiceno, 1997), argumenta que “La pedagogía debe plantear seriamente los problemas de las finanzas, de la comunicación y de la información del hombre como ser viviente en relación con la red de sistema y sus efectos sobre la cultura y las formas del poder saber” (p,10), pero Dewey (2004) es más contundente al plantear que “El desarrollismo pedagógico permite que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente a la etapa superior del desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno”(p.22).

57

Mientras tanto, Bachelard (1985) se aparta y agrega sobre la pedagogía que “no promueve el conocimiento científico, no reconoce la dialéctica, ya que el conocimiento científico continúa al conocimiento sensible” (p.60). Suárez (1993) se aparta de estas apreciaciones y sostiene en sus comentarios que, “los grandes conflictos sociales, económicos y políticos de la sociedad, sustentados en la presencia de procesos opresivos y contralibertarios de la humanidad, dieron génesis a las pedagogías críticas¹², corriente desarrollada en todo el mundo, particular-

¹² Se denominan Pedagogías Críticas, por cuanto obedecen a una amplia gama de enfoques teóricos sobre los procesos sociales, culturales, políticos, educativos, de la escuela, el hombre y la sociedad, originados en las teorías críticas, lideradas por Habermas. Las Pedagogías Críticas se centran en cuatro grandes temas, a saber: Educación-Escuela-Sociedad; Conocimiento-Poder-Subjetivación; Institucionalización -Hegemonía y Vínculos entre teóricos y prácticos.

mente en Europa. Entre sus representantes más significativos figuran Freire, Giroux, Apple, Kemmis, Carr, McLaren, Hargreaves y Popkewitz, comprometidos con la libertad, el pensar crítico y transformador del hombre” (p.45). Finalmente, Bernstein (1971) “sostiene que la práctica pedagógica¹³ es una forma de organización jerárquica, comunicativa, escolar, que se inscribe en un discurso pedagógico”(p.47).

Además es importante anotar cómo la Didáctica y las Ciencias de la Educación se relacionan con todas las áreas de la Pedagogía (Kron, 2000) como se aprecia a continuación de manera detallada.

58 Como podemos apreciar, en todas las áreas de la Pedagogía constatamos la necesidad de interdisciplinariedad e investigación empírica. Tampoco hay dudas sobre la conveniencia de reflexiones filosóficas. Igualmente, que la Pedagogía se configura como una súper área de conocimiento, y de esta forma se ocupará del desarrollo científico común, que busca su fundamento y anclarse más y más en ámbitos diferenciados de la realidad. Por último, la Pedagogía, junto a su misión científica analítica, está también obligada a cubrir un campo normativo. Este hecho generó tensión endógena interna y más exigencias tanto en los estudiantes, como en los profesores e investigadores.

¹³ La práctica pedagógica es el modo de ubicación de los estudiantes en unidades específicas de conocimiento constituidas en el Discurso instruccional.

Tabla 7
Mapeo sobre los objetivos de la investigación

Área	Objeto de estudio e investigación (Debates sobre)
Antropología y educación	Condiciones para el desarrollo individual de la persona.
Socialización y educación	El desarrollo social de la persona.
Instituciones y formas de organización	La cuestión sobre las instituciones (Lenguas, Educación, Religión) y las exigencias organizativas (Familia, Escuela, Iglesia).
Desarrollo y aprendizaje	Los procesos individuales.
Pedagogía escolar	La escuela como organización pedagógica y social.
Didáctica General	Los procesos organizados de enseñanza-aprendizaje.
Pedagogía especial	Los impedidos en todos los ámbitos de la vida y edades.
Pedagogía social	Educación y socialización en ámbitos extraescolares.
Pedagogía profesional	Formación profesional permanente, en la empresa y profesionalmente.
Educación de adultos	Educación permanente.
Pedagogía universitaria	Perfeccionamiento y socialización en el ámbito universitario.
Teorías	La científicidad de las ciencias de la Educación o la pedagogía como Ciencia.
Metodología	Los métodos de investigación.
Historia de la pedagogía	La historia científica de la disciplina y la Historia de la educación y la formación.
Pedagogía comparada	La comparación con otros países de las áreas anteriormente citadas.
Pedagogía del tiempo libre	Organización y socialización en el ámbito del tiempo libre.
Pedagogía del tercer mundo	Cooperación con sentido pedagógico con países del tercer mundo.
Pedagogía intercultural	Investigación y puesta en práctica de la educación intercultural en Europa y en el mundo.
Pedagogía para la paz	La misión universal de educar para la paz.
Educación en la Infancia	Las formas de socialización y condiciones en las organizaciones correspondientes.
Pedagogía del desarrollo	El significado fundamental de los procesos evolutivos en las organizaciones correspondientes.
Pedagogía diagnóstica	Las diversas e importantes causas de trastornos en la elocución, educación y socialización.
Didáctica medial	La influencia relevante de los diversos medios de comunicación.
Didáctica ecológica	El papel de la naturaleza en procesos pedagógicos relevantes.

Todo el entramado teórico práctico e investigativo de la Pedagogía como ciencia, y la Didáctica, lo recapituló Kron (1996) en cuatro fases cronológicas; sus representantes han ejercido docencia en universidades, publicando obras y formando grupos de trabajo en torno a su docencia, pensamiento e investigación.

Tabla 8
Primera generación de Investigadores en pedagogía

Representantes	Aportación singular
Martin Buber (1878-1965)	Fenomenología.
Elisabeth Blochmann (1892-1972)	Formación de mujeres.
Franz X. Eggersdorfer (1879-1937)	Pedagogía Católica.
Aloys Fischer (1880-1937)	Pedagogía Empírica.
Wilhelm Flitner (1889-1989)	Hermenéutica Comprometida.
Fridrich Wilhelm Foerster (1869-1966)	Hermenéutica Cristiana.
Max Frischeisen Köhler (1878-1923)	Pedagogía Científica.
Franz Hilker (1881-1969)	Pedagogía Comparada.
Richard Höningwald (1875-1947)	Pedagogía como ciencia de principios.
Georg Kerschensteiner (1854-1932)	Pedagogía como ciencia de valores.
Theodor Litt (1880-1962)	Pedagogía Dialéctica.
Paul Natorp (1854-1924)	Pedagogía social como ciencia de principios.
Herman Nohl (1879-1960)	Pedagogía Hermenéutica.
Friedrich Paulsen (1846-1908)	Historia de la Pedagogía.
Elisabeth Rotten (1882-1964)	Pedagogía de Reformas.
Otto Scheibner (1877-1961)	Pedagogía Escolar.
Eduard Spranger (1882-1963)	Pedagogía de la Cultura.
Otto Willmann (1839-1920)	Didáctica.
Erich Weinstock (1889-1960)	Pedagogía Realista.
Haris Zulliger (1893-1965)	Pedagogía Psicoanalítica.

Fuente: Kron (2000, p.28).

Estos veinte autores tienen como núcleo de su investigación la hermenéutica unida a veces a la dialéctica y a veces a la fenomenología. Integran las grandes tradiciones de pensamiento filosófico. Igualmente se constató el carácter de interdisciplinariedad que sigue presente hasta el momento actual. También se puede unir a esta relación de grandes teóricos otro más bien práctico que se inspira en principios psicoanalíticos, en el marxismo científico en reformas sentidas socialmente. Cito a los siguientes.

Tabla 9

Aporte de investigadores a la Pedagogía

Representante	Aportación singular
Siegfried Bernfeld (1892-1953)	Educación Anti autoritaria.
Wilhelm Kanitz (1894-1940)	Pedagogía Social.
Karl Mannheim (1893-1947)	Reforma Educativa Socializadora.
Paul Oestreich (1878-1959)	Escuela Unificada Socializada.
Wilhelm Reich (1897-1957)	Pedagogía Psicoanalítica.
Los siguientes autores potenciaron la dimensión de la Pedagogía	
Alfred Lichtwark (1852-1914)	Cofundador de la Educación Artística.
Hermann Lietz (1868-1919)	Fundador del movimiento de las "Escuelas Hogar".
María Montessori (1870-1952)	Fundadora de la Pedagogía Infantil.
Berthold Otto (1859-1933)	Fundador de la Enseñanza Integral.
Adolf Reichwein (1898-1944)	Fundador de la Enseñanza Popular.
Rudolf Steiner (1861-1925)	Fundador de la Pedagogía y de las escuelas Waldorf.

Fuente: Kron (2000, p.29).

La segunda generación llega hasta 1970. En lo principal continúan en la línea de la primera. Muchos de sus representantes emigraron a causa del nacional-socialismo. Terminada la Segunda Guerra Mundial regresaron bastantes y siguieron

con sus investigaciones científicas agrupados en el Instituto Sigmund Freud de la Universidad de Frankfurt.

Tabla 10
Segunda generación de Investigadores

Representantes	Aportación singular
Otto Fiedrich Bollnow (1903-1991)	Filosofía existencialista. Pedagogía Fenomenológica.
Fritz Borinski (1903-1989)	Formación de adultos.
Martinus J. Langeveld (1905-1989)	Pedagogía Fenomenológica.
Alfred Petzelt (1886-1967)	Pedagogía Ciencia de Principios.
Walter Schultze (1903-1995)	Pedagogía Comparada.
Martin Wagenschein (1896-1982)	Enseñar y aprende con ejemplos.
Erich Weniger (1894-1961)	Hermenéutica.
Theodor Wilhelm Seuddónimo: Friedrich Oetinger (1906-1989)	Formación Política.
Theodor W. Adorno (1903-1969)	Teoría Dialéctica-Crítica.
Erich Fromm (1900-1980)	Psicoanálisis y Crítica Social.
Max Horkheimer (1895-1973)	Teoría Histórico-Crítica.
62 Kurt Lewin (1880-1947)	Investigación social Empírico-Crítica.
Herbert Marcuse (1898-1979)	Teoría Social Crítica.
Eugen Rosenstock-Huessy (1888-1973)	Formación de Adultos.
Willi Strzelewicz (1905-1985)	Formación Crítica de Adultos.

Fuente: Kron (2000, p.31)

La tercera generación de investigadores y profesores está conformada por docentes en las universidades, se mencionan algunos.

Tabla 11
Tercera generación de Investigadores

Representantes	Aportación singular
Josef Derbolav (1912-1987)	Teoría de la Educación.
Leonhard Froese (1924-1994)	Pedagogía Realista.
Wolfgang Ritzel (geb. 1915)	Historia de la Pedagogía.
Hermann Röhrs (geb. 1915)	Pedagogía Comparada.
Heinrich Roth (1906-1983)	Antropología Pedagógica.
Friedrich Winnefeld (1911-1968)	Investigación Escolar Empírica.

Fuente: Kron (2000, p.32).

La cuarta generación, que se une a la tercera, llega hasta nuestros días; están representados por las siguientes líneas y personas:

Tabla 12
Cuarta generación de Investigadores

Representantes	Aportación singular
Dietrich Baacke	Competencia Didáctica Medial.
Ulrich Bleidick	Pedagogía Especial.
Herwing Blankertz	Didáctica.
Wolfgang Brezinka	Pedagogía Crítica Racionalista.
Andreas Flitner (1940)	Pedagogía Antropológica.
Helmar Frank (1933)	Pedagogía Cibernética.
Hans-J. Gramm (1933)	Pedagogía Materialista.
Hartmut von Hentig (1925)	Pedagogía Humanística-Crítica.
Hubert Henz (1926)	Pedagogía Normativa.
Klau Hurrelmann (1944)	Investigación de la Socialización.
Karl-Heinz Ingenkamp (1925)	Investigación Empírica.
Wolfgang Klafki (1927)	Pedagogía Crítico-Constructiva.
Werner Loch (1928)	Antropología Pedagógica.
Klaus Mollenhauer (1928)	Pedagogía Crítica.
Franz Pöggeler (1926)	Formación de Adultos.
Hans.Gg. Rolff (1939)	Investigación Escolar.
Horst Rumpf (1930)	Investigación de la Enseñanza.
Schorb Bernhard (1949)	Didáctica Medial Crítica.
Anne-Marie Theis (1952)	Investigación Escolar Empírica.
Gerhard Tulodzieeki (1941)	Didáctica Medial Emancipatoria.

Fuente: Kron (2000, p.33).

La Pedagogía evoluciona y reacciona a los cambios sociales. Se resaltan algunos investigadores que representan la línea crítica, emancipatoria, constructivista, de la didáctica-pedagogía, que están muy bien representados en muchas universidades con cátedras e institutos de investigación, proyectos por encargo institucional y privado, asociaciones de profesores y líneas de trabajo e investigación en equipo y permanentes.

Hoy en día la didáctica supera con creces sus denotaciones etimológicas iniciales relativas al arte de enseñar, su conceptualización actual va mas allá de lo artístico, que siendo importante, no satisface el quehacer didáctico; necesita, y así se demuestra, complementarse con otras dimensiones igualmente relevantes como son lo teórico, lo tecnológico y lo práctico, como exigencia del sentido más genuino de la didáctica.

El estado del arte del Currículo

64 El concepto de Currículo tiene diferentes definiciones y existe cierta polisemia en cuanto a su significado. La complejidad del concepto de Currículo ha sido ampliamente tratada por diversos autores que han intentado afrontar distintas conceptualizaciones. En consecuencia se debe hablar de las diferentes denominaciones del Currículo, considerando las corrientes teóricas que conforman y cubren el espacio de reflexión curricular.

Actualmente “currículo” y sus derivados “investigación curricular”, “diseño curricular”, “desarrollo curricular” se utilizan con significados diferentes. Etimológicamente “*currículum*” es un término latino aceptado por la Real Academia junto a currícula (plural) y currículo (ablativo)¹⁴ aunque este último puede usarse también en plural (currículos). Su uso es reciente en el vocabulario didáctico.

Su generalización se ha llevado a cabo a lo largo de la década de 1980. El término currículo ha tenido numerosas acepciones y en la actualidad no se ha logrado una definición unánime.

¹⁴ Su nombre viene del latín *ablatus*, a su vez de *ablatus*, forma de supino del verbo *auferre* ‘quitar, apartar’; ya que en esta lengua existía dicho caso que en ciertos contextos tenía el sentido de lugar de donde se quita o aparta algo.

Nuestra interpretación es que el propio desarrollo del concepto y ámbito curricular, densamente dinámico, no es reductible a una única formulación. A pesar de ello, es útil clarificar definiciones para sintetizar los conceptos que permitieron identificar los procesos didácticos desde el saber didáctico en su resignificación para la formación en Finanzas.

Al caracterizar el Currículo, Rodríguez (1985) pone de manifiesto la polisemia del término currículo, cuando numerosos autores, que han empleado y trabajado este ámbito constatan que subyace a la mayoría de las acepciones la “idea de planificación, en cuanto a previsión anticipada” (p.21). La polisemia con la que se ha empleado este término implica, desde un diseño global de metas educativas, hasta la totalidad de los acontecimientos educativos en sus diferentes niveles a los que se ve sometido un sujeto inmerso en el sistema.

65

En su origen el término comprende el curso de los estudios emprendidos por un alumno en una institución dada, llegando a ser equivalente a los contenidos de las materias que se han de adquirir a lo largo de un ciclo educativo o un curso. Taba (1983) y Tyler (1982) conciben el Currículo “como una tarea que requiere juicio ordenado. En este sentido contempla: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenido, organización de las actividades de aprendizajes y determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios de hacerlo” (pp.109, 67).

En la fundamentación del saber didáctico, se hace referencia a Eigenmann (1981), al considerar el Currículo como un documento que proporciona al profesor la base para planificar su

enseñanza; contiene enunciado acerca de su uso, implica objetivos a conseguir a los que se subordinan los de contenidos de enseñanza estructurados y lo que implica su continua evaluación y mejora.

Por otra parte, al identificar los procesos didácticos de formación se cita a Mockus (1987), quien interpreta la cuestión curricular desde la misión de la universidad; “La universidad debe ganarse el derecho a explorar sus propios caminos prestando servicios de una manera eficaz pero sin subordinarse a la prestación de esos servicios” (p.12).

66 Al caracterizar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos didácticos en la formación en Finanzas, Nassif (1980) es explícito y habla del conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela en función de objetivos, vividas por el alumno bajo la responsabilidad de los maestros.

El Currículo no recoge las experiencias no planificadas en función de unos objetivos. Un Currículo es, en opinión de Stenhouse (1987), una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica; plantea la necesidad de vincular teoría y práctica en el desarrollo del Currículo, planteamiento recogido también por Eigermann, quien considera que la solución del problema debe centrarse en el análisis de la práctica.

Será así el Currículo un elemento vivo y dinamizador de los pro-

cesos en el aula y fuente de crítica y ricas interacciones profesor-alumno y viceversa.

López (2001) evoluciona el concepto de currículo como: “proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida” (p.16); significa que el proceso curricular caracterizado, es acción operativa e instrumental, listado de asignaturas inconexas (plan de estudios), como una yuxtaposición de cursos, como resultado de un proceso crítico y rutinario.

Al hacer las propuestas curriculares se falla en su caracterización y no se piensa en la educación del futuro, en el tipo de hombre y/o mujer que debemos formar, en el tipo de sociedad por construir, en los procesos científicos y tecnológicos para los cuales debemos capacitarnos.

67

El profesor Ossa (2013) sostiene que una “visión postmoderna del currículo es más un proceso de desarrollo que un cuerpo de conocimiento fijo y acabado que necesita ser cubierto o aprendido” y remata afirmando que “el currículo se refiere a todo lo que acontece en el proceso educativo” (p.8), (ver Figura 2. Tradición investigativa en el campo del Currículo).

El mapeo sobre el Currículo es extenso con una gama de conceptualizaciones, destacándose significativos escritos desde investigadores que han aportado un marco teórico valioso sobre currículo, como John Dewey, Ralph Tyler (1949), Franklin Bobbit, William Kilpatrick, Benjamin Bloom, Demain (1956), George S. Counts, Ibañez (1957) y Sarramona (1987).

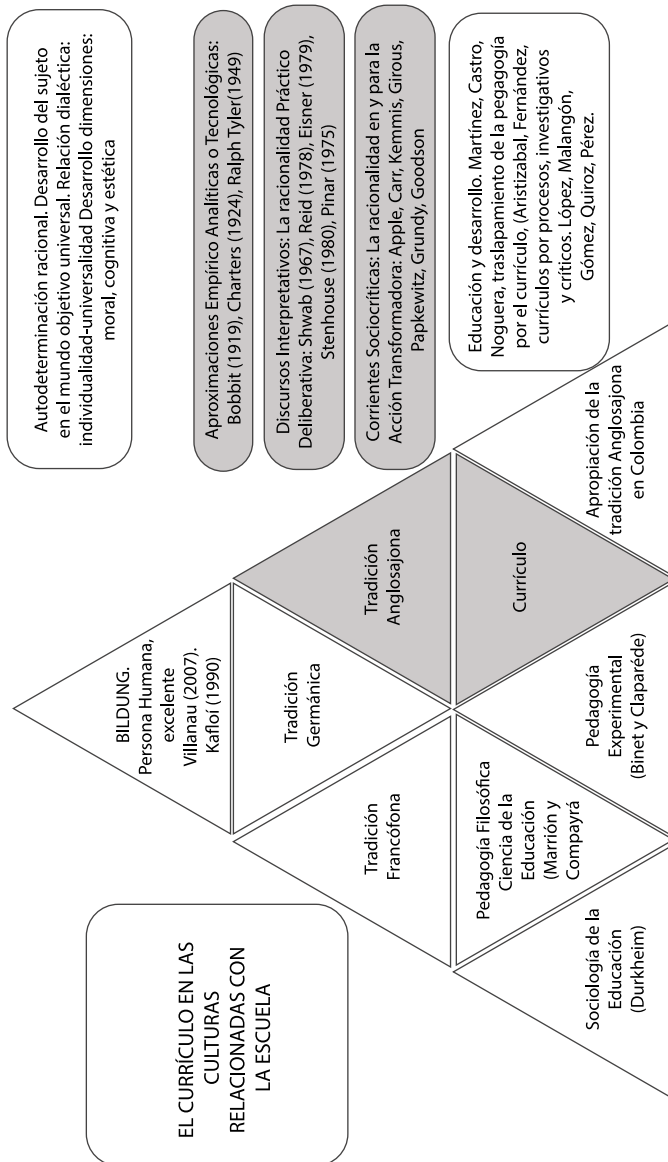


Figura 2
Tradición investigativa en el campo del Currículo
Fuente: Análisis de documentos. Figura elaborada por el investigador

La bibliografía surgida en los últimos años sobre el Currículo nos lleva a agrupar dicha literatura en torno a tres ámbitos: el Currículo como objeto de estudio, como plan de acción y como praxis. En la actualidad, se está produciendo un cambio en la conceptualización del Currículo en el sentido de una preocupación por la práctica. Se aprecia evolución y organización. El Currículo se presenta más como proceso que como producto, tanto en su confección como desarrollo y evaluación; además se agrega al Currículo como conjunto de conocimientos que hay que adquirir, otros ámbitos comportamentales (procedimientos, actitudes).

Observamos en las primeras definiciones más incidencias en los programas, en cambio, las últimas enfatizan el escenario o contexto escolar, sin perder de vista que los conceptos de enseñanza y aprendizaje suelen ser prioritarios en las definiciones anteriores a 1970, mientras que posteriormente se insiste más en el análisis crítico-cultural.

69

Las Finanzas, ciencia aplicada de la economía, se encarga de la efectividad de la administración del dinero, dentro del equilibrio entre riesgo, liquidez y rentabilidad; surge como campo de estudio independiente, se relaciona con la contabilidad, generadora de reportes financieros e insumo de las finanzas.

La Didáctica para la formación en Finanzas, tiene nuevos desafíos en sus lineamientos y procesos de prácticas pedagógicas para alcanzar efectiva administración del dinero con fundamento en las funciones continuas y secuenciales de la gerencia financiera dentro de la perspectiva de la planeación, consecución y gestión de los recursos financieros. Para las categorías orde-

nadoras en la investigación se hace a través del concepto de formación, el cual permite dar cuenta desde la pedagogía en diálogo con la didáctica a través del currículo.

La Didáctica ha tenido un proceso dinámico en sus diferentes concepciones, siendo considerada como la acompañante de la Pedagogía que desarrolla los métodos de enseñanza y la manera gradual de pasar de lo verbal a lo intuitivo y luego a lo activo. En tal sentido desde estas acepciones se aborda la Didáctica desde la motivación a los estudiantes con la participación activa en el proceso de construcción del conocimiento de unos determinados saberes, que para nuestro caso, es el de las Finanzas.

70

En esta evolución del concepto también se aborda la formación en finanzas para la administración del dinero desde los presupuestos de diálogo entre lo didáctico y la pedagogía activa, por cuanto ella permite orientar el proceso hacia el estudiante como garantía del aprendizaje, promoviéndose la humanización de la enseñanza en un ambiente de libertad.

Entonces, el propósito es educar por la vida y para la vida, para que mediante experiencias vitales el estudiante domine su realidad, particularmente interpersonal y socio-grupal, se dé la oportunidad de confiar en sí mismo; en donde la relación profesor-estudiante se basa en la consideración del estudiante con derechos y deberes.

En este recorrido histórico encontramos experiencias notables en las Escuelas Montessori, las Escuelas del Plan Dalton, las Escuelas Waldorf, y las Escuelas Freinet, las cuales sustentan su quehacer pedagógico involucrando un conjunto de corrientes

que estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de las cogniciones o conocimientos (memoria, atención, inteligencia, lenguaje, percepción, entre otros). Su fundamentación teórica en sus componentes ha llegado a constituir paradigmas específicos como: el psicogenético de Piaget o el sociocultural de Vigotsky.

Esta perspectiva cognitiva es nutrida por el modelo constructivista que establece como meta que cada individuo acceda de acuerdo con sus posibilidades a etapas superiores de desarrollo intelectual. Tenemos entonces, que lo importante no es que el estudiante aprenda a manejar la jerga y técnicas financieras, sino que desarrolle su capacidad de pensar y prevenir los problemas financieros que se generan en los diferentes tipos de contextos.

71

También se aborda desde esta perspectiva cognitiva la teoría de Ausubel del aprendizaje significativo centrado en el sujeto que aprende, concebido como un ente procesador de información, capaz de dar significación y sentido a lo aprendido; es el proceso mediante el cual una nueva información se relaciona de manera regulada y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende.

REFERENTES TEÓRICOS, CONCEPTUALES Y CONTEXTUALES

Con base en el estado del arte presentado, en este aparte se dará cuenta de aquellos insumos teóricos y conceptuales que contribuyen a establecer un diálogo entre las categorías ordenadoras con el saber disciplinar, es decir, con las Finanzas.

El desarrollo de la investigación llevó a utilizar variadas perspectivas metódicas para recaudar, organizar y procesar información pertinente a los propósitos de este estudio, lo que implicó considerar varios aspectos de tipo metodológico, por lo tanto puede decirse que la metodología es exploratoria, porque durante sus primeras fases se orientó hacia la recolección de material e información cuyo análisis de contenido coadyuvó a precisar el foco de la indagación, consistente en la búsqueda y revisión de la bibliografía existente sobre el significado de las expresiones “Administrar dinero”.

72 Se han caracterizado y explicitado trayectorias sobre la evolución y el desarrollo de la formación de Finanzas en Colombia y la región Caribe; se hicieron consultas bibliográficas, se revisaron y analizaron documentos escritos del más variado tipo (texto completo o resumen de trabajos de pregrado, de maestría, tesis doctorales, artículos de revistas, libros, capítulos).

Referentes de las Finanzas

Según Gitman (2007), el campo de las Finanzas es amplio y dinámico. Afecta directamente la vida de toda persona y organización. Existen muchas áreas y oportunidades de trabajo en este campo. Los principios básicos de Finanzas, pueden aplicarse de forma universal en organizaciones empresariales de diferentes tipos.

Gitman (2007) define las Finanzas como el arte y la ciencia de administrar el dinero. Casi todos los individuos y organizaciones ganan o recaudan dinero y lo gastan o lo invierten. Las Finanzas se ocupan del proceso de las instituciones, de los mercados y de

los instrumentos que participan en la transferencia de dinero entre individuos, empresas y gobiernos.

Las principales áreas de las Finanzas se aprecian al revisar las oportunidades de trabajo, que se dividen en dos grandes áreas: servicios financieros y finanzas administrativas. Los servicios financieros son parte de las Finanzas que se dedican a diseñar y proporcionar asesoría y productos financieros a los individuos, empresas y gobiernos.

Las Finanzas administrativas se ocupan de las tareas del administrador en la empresa de negocios, mientras que el administrador financiero administra activamente los asuntos financieros de cualquier tipo de empresa privada o pública, grande o pequeña, lucrativa o sin fines de lucro.

73

En la actualidad, la Didáctica para la formación en Finanzas demanda tareas financieras diversas que debe realizar el administrador financiero como la planificación, la extensión de crédito a clientes, la evaluación de gastos propuestos y la recaudación de dinero para financiar las operaciones de la empresa.

En años recientes, los cambios constantes en los ambientes económico, competitivo y regulador han aumentado la importancia y la complejidad de las tareas del administrador financiero. El administrador financiero actual participa en forma más activa en el desarrollo y la puesta en marcha de estrategias corporativas dirigidas al crecimiento de la empresa y mejoramiento de su posición competitiva. Hoy muchos altos directivos proceden del área financiera.

Otra tendencia actual es la globalización de la actividad empresarial. Las corporaciones han incrementado drásticamente sus ventas, compras, inversiones y recaudación de fondos en otros países y las corporaciones extranjeras han hecho lo mismo con sus respectivas actividades.

Estos cambios han aumentado la necesidad de administradores financieros capaces de hacerse cargo de los flujos de efectivo en diferentes divisas y proteger a la empresa de los riesgos que surgen de manera natural en las transacciones internacionales. Aunque estos cambios vuelven más compleja la función de las finanzas administrativas, conducen a un trabajo más gratificante y placentero.

74

La mayoría de las decisiones empresariales se miden en términos financieros, el administrador financiero desempeña papel clave en la operación de las empresas, las personas de todas las áreas de responsabilidad (contabilidad, sistemas de información, administración y marketing), deben tener un conocimiento básico de la función de las finanzas administrativas. Hay que caracterizar y comprender las actividades del administrador financiero para mejorar sus oportunidades de éxito en la carrera empresarial que elija.

Todos los administradores de las empresas, sin importar sus descripciones de puestos, trabajan con personal financiero para justificar las necesidades de mano de obra, negociar los presupuestos operativos, analizar las evaluaciones de rendimiento financiero y vender propuestas con base, por lo menos en sus méritos financieros.

Obviamente, los administradores que entienden el proceso de la toma de decisiones financieras serán más capaces de abordar los asuntos financieros y, por lo tanto, obtendrán con más frecuencia los recursos que requieren para lograr sus propias metas, comprender algunas de las diversas interacciones entre las finanzas administrativas y otras carreras empresariales

Es referente importante comprender las formas legales de la organización empresarial, las tareas que desempeñará el personal de finanzas, la meta de la empresa; el asunto de la compensación de la administración, el papel de la ética en la empresa y la relación de la empresa con diferentes mercados e instituciones financieras, comprender las relaciones entre las funciones de la contabilidad y las finanzas de la empresa, cómo se usarán los estados financieros que se elaboran para tomar decisiones de inversión y financiamiento, el comportamiento ético de los responsables de los fondos de una empresa. Estos aspectos permiten caracterizar los fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos, identificar los procesos didácticos y fundamentar desde este saber su resignificación para la formación en finanzas de los administradores de empresas.

75

Las economías más avanzadas actualmente se basan en la mayor disponibilidad de conocimiento; sus ventajas comparativas dependen cada vez más del uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas¹⁵, con acentuada reducción del tiempo que media entre el nuevo conocimiento y su aplicación tecnológica.

¹⁵ "La riqueza, afirma J. Rifkin, no reside ya en el capital físico sino en la imaginación y la creatividad humana". Rifkin, *La era del acceso*, Paidós, Buenos Aires, (2000). El capital intelectual, afirman los especialistas en Ciencias Administrativas, deviene en el principal activo de las empresas.

Todas las definiciones responden al paradigma predominante en cada época que quedan contaminadas por la propia ideología imperante del momento.

El currículo se manifiesta como tradición acumulativa de conocimiento organizado. El currículo se considera como organización de asignaturas en los planes del escudo derivados con la tradición intelectual.

Al considerar el Currículo como experiencia cultural y social importan los elementos culturales de la sociedad, no reproduciéndolos, sino asumiéndolos y vivificándolos. Incorpora todos aquellos elementos que hacen de la sociedad más que un agregado de individuos.

76 El Currículo como experiencia se concibe como la totalidad de experiencias que el estudiante tiene bajo la tutela de la escuela. Se reconoce el aprendizaje de los estudiantes fuera del contexto escolar, del ambiente total de la escuela (*currículum oculto*). Se valora, pues, la realidad de la escuela.

El Currículo como plan de instrucción, se entiende como plan de acción, como documento escrito, compuesto de cuatro elementos: un bosquejo de contenido cultural que ha de ser enseñado, una declaración de las metas u objetivos específicos, una declaración de los propósitos para su creación y las formas en que ha de ser utilizado y, más raramente, un esquema de valoración.

El Currículo como sistema tecnológico de producción es una concepción basada en la eficacia, centrada en los fines y en la valoración de los productos obtenidos, medidos cuantitativamente.

La organización de la acción educativa en torno al aprendizaje con el consiguiente cambio de la tradicional acepción de la enseñanza, ha pasado a ser guía orientadora y estimuladora del aprendizaje.

La organización de las experiencias formativas, toma como punto de referencia las necesidades, intereses y problemas de los estudiantes, contemplados en su relación con el contexto social e histórico, mientras que la supervisión de una concepción escolarista, está centrada exclusivamente en situaciones formativas dentro de la escuela, mediante la estructuración de ambientes formativos en la misma vida.

Hay que reconocer que no todos los aprendizajes son planificables, ya que los individuos se enriquecen en su interacción con el medio, a la vez que reaccionan de forma diversa ante los mismos estímulos.

77

Existe la necesidad de sistematización en la medida en que el Currículo ordena el proceso educativo. Se constata una evidente evolución del concepto, que a pesar de su historia, puede sistematizarse en grupos más o menos homogéneos de conceptualización.

En la actualidad se pueden apreciar y distinguir distintas concepciones de Currículo desde percepciones diferentes:

Currículo como plan de estudios, en esta concepción se registra la unidad entre plan de estudios y formación, siendo Weniger, Frey y Klafki sus exponentes. La cuestión de los contenidos es nuclear y está en el epicentro de las discusiones. El análisis di-

dáctico de Klafki (1963) incide más en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

En esta concepción clásica se le concede un valor máximo al contexto curricular, referido a la individualización. En el proceso formativo crece la responsabilidad personal que caracteriza a la individualidad. También señala que es importante la relación del plan de estudio con la sociedad. A este respecto, la sociedad recibe el valor de los contenidos, la respuesta adecuada, Los conceptos de la competencia y autonomía son los valores supremos. De esta forma se desarrolló una capacidad de individualidad capaz de mostrar una actitud responsable en las diversas situaciones de la vida.

78

Currículo como saber disciplinar. La teoría positivista del conocimiento fue determinante en esta posición. Esto tuvo como consecuencia que se definieron elementos del proceso de aprendizaje, siendo verificados empíricamente y operativizados para los trabajos curriculares. Lo mismo vale para la enseñanza. Desde esta misma visión puede ser definido y operativizado el *currículum* como objeto. Se empieza a hablar del currículo relacionado con las disciplinas académicas y orientado al estudio en 1970.

Currículo como concepto pragmático. En esta perspectiva se unen una serie de supuestos relacionados con la práctica. Todos están bajo el paradigma interpretativo. La teoría interaccionista juega también un papel importante. La concepción pragmática presupone fundamentalmente la participación y la visión formativa de los ciudadanos responsables, ya que no se trata solo de contemplar la individualidad, sino la dimensión social, en-

señanza, educación, formación, tiene como objetivo y finalidad preparar personas responsables.

Currículo como experiencia docente. Las relaciones entre docentes y currículo forman parte de las cuestiones clásicas en los ámbitos de influencia alemana. Se trata de las relaciones de profesores con los planes de estudio, es clásica al respecto. Se aprecian evidencias globalizadoras de profesores y profesoras interpretando los planes de estudios; desde dos perspectivas se aplicaron: orientada a la acción y a la producción y orientada a los procesos y a los estudiantes.

En relación con los planes de estudio se encontraron cuatro tipos de profesores: docentes que experimentan y sufren contradicciones del currículo; docentes que encuentran lagunas en él; docentes que se atienen a los contenidos y preparan a sus estudiantes para los exámenes, y docentes que obvian el currículo y contemplan las necesidades de los estudiantes.

79

Formación: aprendizaje y enseñanzas

Los fundamentos presentados están ordenados de acuerdo con la categoría de formación, pues es el concepto que contribuye a resignificar los procesos conceptuales y contextuales didácticos, ellos son: En Argentina, Monetti (2015).

La formación aparece como elemento recurrente que en sus relaciones con otros componentes van tomando diversas formas, luego la define como un proceso de desarrollo personal de un sujeto que se forma a sí mismo por mediaciones, está ligada a las transformaciones identitarias que se producen en los estudiantes; además, se presentan dos procesos de formación, uno de ellos es

la formación profesional y el otro para la formación para el oficio de estudiante universitario. Concluye que ambas producen dinámicas de desarrollo personal, producen transformaciones identitarias que revierten sobre el sí mismo del sujeto, conformando su identidad profesional y estudiantil.(p.165)

La formación de conceptos es tarea exigente que tiene lugar bajo la orientación del profesor y se trata de una construcción que realiza el estudiante mediante el establecimiento de redes de interconexión entre ideas.

Por otra parte el profesor Klafki (1963) plantea de manera clara y objetiva que la formación es para

80

Aquel estado dinámico general que el ser humano joven alcanza a través de la adquisición y la experimentación viva y personal de determinadas motivaciones, conocimientos, experiencias y capacidades; el ser humano joven tiene que desarrollar productivamente y probar la cualidad de la formación en un proceso de integración de experiencias nuevas. (p.74)

En consecuencia, la formación denomina un cierto modo del ser humano, que puede considerarse el objetivo obligado, pero mil veces individualizado, de los esfuerzos pedagógicos.

En la formación del docente para las próximas décadas, Barreto (2006) recomienda que podemos aplicar proyectos concretos dirigidos a lograr los necesarios acuerdos como el Proyecto Tuning (2003), tanto en la versión europea como en la versión latinoamericana.

Para el nuevo saber didáctico en la formación en Finanzas, la

transformación es otro concepto que se hace visible; toma forma en la administración del dinero. Según Zambrano, (2006), la transformación es un saber en el conocimiento, en la vida; no implica cambio, ni abandono, sino afianzamiento de nuestra esencia.

Es un estar siempre dispuesto a cambiar, es disposición y no técnica. La disposición en la formación en Finanzas es para ver de otro modo la aplicación de los conceptos financieros en la prevención y solución de los problemas de liquidez, rentabilidad y riesgo.

Se trata de ver las diferencias entre un modo y otro de tomar decisiones financieras, entre el contenido de un concepto y otro, en su aplicación. El verdadero aprendizaje es aquel que da cuenta de la transformación de un sujeto. La manera como aprende es indistinta a la forma como se transforma. El proyecto didáctico apunta a permitir la comprensión del saber del estudiante a partir de cuestionamientos antropológicos, epistemológicos y éticos.

81

Ahora el sujeto que interviene en el desarrollo y transformación del contexto es mirado desde la subjetividad y las relaciones con este. En este orden de ideas, la estructura que se configura por medio del proceso de comunicación, la integración disciplinar, el estudio del ser y deber ser y la práctica cotidiana estimulan el cambio en el lenguaje y la acción (Habermas, 2008). Por lo tanto, la interacción e interconexión docente-estudiante fortalece la realidad del acto pedagógico, orientando el proceso de formación hacia la construcción/de-construcción del sujeto consciente y reflexivo.

En el proceso de resignificación en la formación en finanzas, el concepto actual de educación y formación de Klafki con sus fundamentos en los principios de la capacidad de autodeterminación, co-gestión y solidaridad-que deben ser válidos para todos los seres humanos-juega un rol importante en la formación.

En la develación del saber didáctico es referencial lo planteado por Mora (2014), experto en currículo, que lo concibe como el instrumento que interioriza y moviliza las condiciones subjetivas y objetivas en un plan de estudios, desde las diferentes áreas del saber, asignaturas o proyectos pedagógicos institucionales, con la función de movilizar la intersección de estas estructuras con los sujetos de formación de acuerdo con la misión y visión de una institución educativa. Esta intersección atraviesa la formación integral proyectada en una propuesta educativa desde las relaciones de los componentes curriculares y el componente de disposición ética que caracteriza a cada sujeto.

82

Aebli (2000) plantea que la noción del docente como práctico se enmarca en la función de un profesor que refleja los contenidos en su aspecto intelectual, afectivo y de valores. Para el caso del docente de Finanzas se requiere que sea capaz de entrar en contacto con los estudiantes a través de la asignatura, es decir, que tenga una profunda e inmediata comprensión del curso de los procesos de aprendizaje, de cómo administrar el dinero, desde la perspectiva de las 12 formas básicas de enseñar, que le permitirán encontrar una fundamentación teórica importante en el proyecto de narrar y referir los hechos relacionados a dicha administración, provocando que sus estudiantes presenten hechos de su vida cotidiana de una forma sencilla y directa, que sirva de guía a la enseñanza de las Finanzas mediante la demostración y solución de problemas relacionados.

Lo anterior conlleva a plantear, que es la propia actividad consciente del educando el que lo hace construir sus propias herramientas conceptuales y producción de conocimientos en cuanto al aprendizaje teórico recibido mediante esquemas de coordinación y reelaboración que eleva su potencial de desarrollo al lado del maestro si este le muestra posibilidades de acción, horizontes de interrogación y discuten las soluciones siempre hipotéticas que ha dado el conocimiento científico.

En el caso de las finanzas, es la base fundamental para la actividad pedagógica en la sociedad del conocimiento, donde el maestro reflexione de manera sistemática sobre la enseñabilidad de este saber en diálogo socrático con sus estudiantes. Además, Habermas (2008) propone un lenguaje que reconoce la voluntad profunda, aislada de apresuramientos y conceptos cerrados que no acepten cambios a partir de la reflexión colectiva.

83

Se ha generalizado en el campo de la educación esquematizar el concepto de didáctica en ciencia de enseñar y aprender, de la enseñanza, de los contenidos formativos, de los procesos de aprendizaje y de aplicación de las teorías psicológicas en la enseñanza-aprendizaje. Esta concepción es de mucha importancia y referencial para el trabajo de investigación; hoy las discusiones sobre la didáctica se concentran en concepciones y tendencias.

En el proyecto didáctico para la formación en Finanzas son referentes las metas educativas de 2021. Las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994¹⁶, deben ser analizadas a través de los fines en que puede pensarse la formación como productora de saberes y de transformaciones.

¹⁶ Se refieren de manera distinta al currículo: la primera de manera tangencial y la segunda de un modo específico.

Entonces la formación es un proceso de construcción social de la realidad muy particular que configura un formar trabajado, construido y reconstruido a través del tiempo. La formación no puede abordarse, analizarse aislada de los problemas financieros que viven la sociedad y la economía.

Por lo tanto, la formación en Finanzas en el proyecto tiene como objeto de reflexión, la reconceptualización de las funciones de las Finanzas para la administración del dinero. Cuando se habla de formación y currículo, básicamente estamos aludiendo a un conjunto de relaciones y prácticas que remiten a aquello que sucede o pasa en el aula, es decir, el currículo concebido como constelación de intenciones, contenidos, formas y materiales que se desarrollan en un marco institucional.

84 La formación en Finanzas hoy reflexiona desde el sueño de la universidad para el siglo XXI, que Tunnermann (1996) define

Una institución forjadora de ciudadanos conscientes y responsables, de profesionales, investigadores y técnicos formados interdisciplinariamente, dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por sí mismos, de adaptar sus conocimientos a las transformaciones y de localizar la información pertinente, evaluarse críticamente, juzgar y tomar decisiones. (p.27)

Se destaca que el nuevo concepto de educación supera la visión tradicional de solo cubrir la educación formal-básica y superior, incluyendo como componentes esenciales la educación familiar, la educación en el trabajo y la educación por los medios de comunicación social.

En la formación en Finanzas del siglo XXI, el papel del estudiante está determinado por su protagonismo en el destino y desarrollo de la educación, la inclusión, la reflexión y el pensamiento crítico, una práctica didáctica formativa en contexto, mediada por el diálogo de saberes, la acción crítica y reflexiva para la gestión del sujeto social y gestor del conocimiento, quien asume su condición ética, autónoma y ciudadana en la multiplicidad de escenarios de los cuales es protagonista.

La Didáctica, si no quiere aislarse en sus dimensiones de las grandes problemáticas de la sociedad, a las personas, tiene que contemplar estas provocadoras realidades de la ecología, medioambiente, educación para la paz, las nuevas generaciones sensibles a los problemas del tercer mundo por los grandes desequilibrios sociales y la brecha entre los que tienen y los que se alejan de los que tienen.

85

La educación multicultural/intercultural debe poder atender en un aula estudiantes de diferentes países con diferentes condiciones sociales y culturales, tener en cuenta la educación sexual y SIDA, los tiempos libres, la educación para la salud y la didáctica que enseñe y eduque a los jóvenes padres para enfrentar los nuevos procesos de comportamiento.

Desde los anteriores planteamientos, cabe anotar que la didáctica actual en la formación en Finanzas deberá ir mucho más allá, no debe contentarse con solo transmitir contenidos e informaciones; exige la capacidad de construir y reconstruir conocimiento para fomentar la autonomía, ayudar a los estudiantes a construir una actitud positiva, crítica y creativa de la vida, aprender a mirar hacia adelante, probar nuevas experiencias como

producto de las interacciones entre individuos en el sentido de crear un nuevo lenguaje propio.

Las nuevas tecnologías ayudan en este contexto en cuanto facilitan una motivación a la adaptación, al cambio y la eficacia, también la aplicación de un currículo en acción resultado de las nuevas formas de pensar y comprender el mundo, es decir, que tenga correspondencia con el paradigma emergente, que comprenda la educación como un proceso, al ser humano y al mundo como sistemas abiertos en constante evolución, lo cual conlleva a que los estudiantes y profesores construyan juntos sus vivencias en los aprendizajes, usando el diálogo en los procesos de reflexión.

86

No debe olvidar que cada estudiante presenta un perfil particular de inteligencia desde el momento en que nace, es singular en su capital genético, en su morfología, en su fisiología, en su comportamiento, temperamento y en su inteligencia; un ser en estado de búsqueda, de acción y reflexión sobre el mundo, que organiza su propia experiencia y aprende de una manera original, única y específica.

Entonces, se trata de cambios en las relaciones y en las interrelaciones entre los diversos organismos que habitan este planeta, demanda la revisión de nuestros valores, hábitos, actitudes, estilo de vida, responsabilidad consigo mismo, con la sociedad y con la naturaleza que será el principio básico del movimiento de educación para una nueva era con valores orientados hacia la mejora de la calidad de vida y llegar al equilibrio humano.

Los conceptos de Pedagogía y de Didáctica (Zambrano 2002) tienen distintas representaciones dependiendo del contexto y

de la contextualidad de los centros de interés de las comunidades académicas, donde el saber mirar y contemplar es la virtud primera del pedagogo. Por eso la pedagogía es la teoría de la contemplación y de la mirada, de una mirada que sabe y sospecha la observación.

En ella está contenida toda la verdad de los fenómenos, es decir, la necesaria reflexión sobre el hacer. Anticipación y contextualización. En consecuencia, la educación como concepto operante y finalidad última de las Ciencias de la Educación está apoyada por las situaciones, los mecanismos que ella misma utiliza, los medios y los fines que ella busque alcanzar.

Estos subcampos de la educación se entrecruzan con otros conceptos, entre ellos, se encuentran la Pedagogía, la Didáctica y la Formación. La Pedagogía se referirá, siempre, al valor entre el acto de educar y todo el discurso sobre las situaciones concretas de los aprendizajes y la enseñanza.

87

La Didáctica contribuye al esclarecimiento del concepto de educar mediante sus aportes sobre los medios y las representaciones que tanto estudiantes como docentes elaboran en los procesos de apropiación del saber.

En general las Ciencias de la Educación tienen como objetivo el estudio del hecho educativo; en el proyecto entienden el objeto disciplinar como el lugar donde los conceptos de Educación, Pedagogía, Didáctica y Formación se convertirían en los cuatro pilares del paradigma (Zambrano, 2002).

La Pedagogía es abordada desde la tendencia pedagógica con caracterización de cinco categorías: a) Un docente con capa-

cidad para transformar su práctica didáctica en la formación en finanzas, b) Un docente autocrítico de sus prácticas de sus interacciones, de sus lógicas, con decisión e iniciativas concretas para transformarlas en la administración del dinero, c) Un docente que considere la historicidad del acto educativo y su ecosistemicidad, d) Un docente que no pierde la perspectiva interpretativa del conocimiento que nutre su práctica financiera, y e) Un docente que considere al estudiante como un sujeto de su formación, constructor de conocimiento.

88

Por otra parte, Hernández (2010) sostiene que en el proceso de aprendizaje, el estudiante es activo, reflexivo y crítico, no se centra solo en lo cognitivo sino que integra al contexto, los valores, los discursos ocultos y transformadores del pensamiento, factor referencial en la didáctica para la formación en finanzas. La calidad de la educación es una categoría compleja que cubre varias dimensiones y enfoques interdependientes.

Es fundamental analizar los estilos de enseñanza para la formación en Finanzas desde la perspectiva de la práctica guiada de la clase teórica y práctica, de los saberes antagónicos, la transformación exigida¹⁷, el formador en el buen diseño¹⁸ y el equipo profesionalmente organizado. En cuanto al estilo de enseñanza en la formación en finanzas existen: trasmisión resistida, la profesionalización simulada, la iniciación divergente, la deliberación profesionalizante y la regulación transformadora.

¹⁷ La transformación exigida, hace referencia a la imposición de un tipo de cambio cognitivo, afectivo y operacional que se debe producir en el estudiante, cambio que es condición necesaria para la permanencia en la asignatura.

¹⁸ El docente busca darle al estudiante principios y criterios de acción relacionados con el buen desempeño profesional.

Se hace énfasis en la transmisión resistida que se caracteriza por ser una dinámica peculiar por el juego entre la imposición de la enseñanza por parte de los docentes y la aceptación, aunque resistida, por parte de los estudiantes. Es decir, escaso margen para el pensamiento autónomo del estudiante.

La eficacia, pone la mirada en los procesos de formación en Finanzas en los contenidos curriculares, evaluando los aspectos sociales y personales, la calidad de los procesos y medios necesarios para las experiencias educativas, teniendo en cuenta la disposición de infraestructura y tecnología.

La eficiencia hace énfasis en la utilización y distribución adecuada de los medios didácticos y pedagógicos para llegar al objetivo propuesto de la didáctica para la formación en finanzas; la pertinencia implica la contextualización de la oferta educativa en función de las necesidades e intereses de una comunidad.

89

La equidad es transversal en el proyecto, permeando todas las dimensiones de la calidad educativa, se concreta en la ruptura de las diferencias entre una población y otra, respecto a los factores implicados en la formación.

En el proceso de caracterización de la didáctica en la formación en finanzas se concibe la enseñanza universitaria como un proceso complejo que implica un enseñante calificado, estudiantes socialmente comprometidos y con inteligencias potenciales, aprendizajes con experiencias significativas en cada alumno, contenidos temáticos de procedimientos y actitudes apropiadas para el desarrollo integral del futuro profesional (Díaz, 1999).

De acuerdo a estas concepciones el docente es el recurso didáctico más importante, mientras que Stenhouse (1987) lo eleva a la categoría de investigador en el aula.

Las Finanzas, pueden aplicarse de forma universal en organizaciones empresariales de diferentes tipos; es el arte y la ciencia de administrar dinero, se ocupa del proceso de las instituciones, de los mercados y de los instrumentos que participan en la transferencia de dinero entre individuos, empresas y gobiernos.

El administrador financiero administra activamente los asuntos financieros de cualquier tipo de empresa privada o pública, grande o pequeña, lucrativa o sin fines de lucro: para todo lo anterior, se hace indispensable un saber enseñar para formar un ciudadano pulcro en el manejo y administración de las finanzas.

90

La globalización ha incrementado drásticamente las ventas, compras, inversiones y recaudación de fondos en otros países y las corporaciones extranjeras han hecho lo mismo con sus respectivas actividades. La coyuntura mundial ha aumentado la necesidad de administradores financieros capaces de administrar los flujos de efectivo de divisas y proteger a la empresa de los riesgos que surgen de manera natural en las transacciones internacionales.

Los cambios vuelven más compleja la función de las finanzas administrativas, conducen a un trabajo más gratificante y placentero. Los administradores que entienden el proceso de la toma de decisiones financieras serán más capaces de abordar los asuntos financieros y, por lo tanto, obtendrán con más fre-

cuencia los recursos que requieren para lograr sus propias metas.

Las economías actualmente más avanzadas se basan en la mayor disponibilidad de conocimiento; sus ventajas comparativas dependen cada vez más del uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas, con acentuada reducción del tiempo que media entre el nuevo conocimiento y su aplicación tecnológica.

La formación como elemento recurrente es entendida como un proceso de desarrollo personal de un sujeto que se forma a sí mismo por mediaciones, ligado a las transformaciones que se producen en los estudiantes en los procesos de formación profesional y para la formación del estudiante universitario. Además, es un estar siempre dispuesto a cambiar; es disposición y no técnica.

91

La disposición en la formación en finanzas es para ver de otro modo la aplicación de los conceptos financieros en la prevención y solución de los problemas de liquidez, rentabilidad y riesgo. La metodología propuesta de didáctica para la formación en finanzas, se hace con base en los cuatro conceptos básicos del aprendizaje: integración social, aprendizaje sin miedo, educación social e interacción social.

En la develación del saber didáctico se concibe el currículo como el instrumento que interioriza y moviliza las condiciones subjetivas y objetivas en un plan de estudios, desde las diferentes áreas del saber, asignaturas o proyectos pedagógicos institu-

cionales, con la función de movilizar la intersección de estas estructuras con los sujetos de formación de acuerdo con la misión y visión de una institución educativa.

Esta intersección atraviesa la formación integral proyectada en una propuesta educativa desde las relaciones de los componentes curriculares y el componente de disposición ética que caracteriza a cada sujeto. Se plantea un docente práctico que refleje los contenidos en su aspecto intelectual, afectivo y de valores, capaz de entrar en contacto con los estudiantes a través de la asignatura con profunda comprensión del curso, procesos de aprendizaje de cómo administrar el dinero.

92 En el proyecto didáctico para la formación en Finanzas, las metas educativas de 2021 son analizadas desde los fines en que se piensa la formación como productora de saberes y transformaciones. Cuando hablamos de formación y currículo, se está aludiendo a un conjunto de relaciones y prácticas que remiten a aquello que sucede o pasa en el aula, es decir, concebido como constelación de intenciones, contenidos, formas y materiales que se desarrollan en un marco institucional.

El nuevo ambiente se caracteriza por la tendencia de la globalización del conocimiento, lo que conduce a pensar globalmente y a actuar localmente, lo que implica profesionales con competencias, habilidades, destrezas en las finanzas.

La Didáctica se concibe como servicios a la sociedad desde la enseñanza de los saberes, a las personas contemplando las provocadoras realidades tridimensionales: medioambiente social y económico-financiero, la educación para la paz, las nuevas ge-

neraciones sensibles a los problemas del tercer mundo por los grandes desequilibrios sociales y la brecha entre los que tienen y los que se alejan de los que tienen.

Una concepción de didáctica en la formación en finanzas debe ir mucho más allá, no contentarse con solo transmitir contenidos e informaciones, sino que demande capacidad para construir y reconstruir conocimiento fomentando la autonomía, que ayude a los estudiantes a construir una actitud positiva, crítica y creativa de la vida, de aprender a mirar hacia adelante, de probar nuevas experiencias como producto de las interacciones entre individuos en el sentido de crear un nuevo lenguaje propio, nuevas tecnologías.

Se debe trabajar por la aplicación de un currículo en acción, resultado de las nuevas formas de pensar y comprender el mundo que tenga correspondencia con el paradigma emergente, que comprenda la educación como un proceso, el ser humano y el mundo como sistemas abiertos en constante evolución, lo cual conlleva a que los estudiantes y profesores construyan juntos sus vivencias en los aprendizajes, usando el diálogo en los procesos de reflexión.

93

La idea de ciencia

La concepción de la ciencia en un modelo didáctico constructivista, adopta nuevas corrientes de la filosofía de la ciencia, integra en cierta forma el espíritu reflexivo y de meditación de los clásicos con las corrientes empiristas copernicanas, todo cohesionado por las nuevas corrientes del pensamiento y filosofía de las ciencias. Todo ello se refleja en que:

- Los datos no son verdades absolutas, sino que se buscan a la luz de teorías explícitas o implícitas.
- Los datos, su sistematización, clasificación, tabulación, representación y enunciados inherentes en leyes son secundarios frente al análisis del planteamiento de un tema. Este planteamiento de una investigación, observación o estudio es la clave de la validez posterior.
- Las teorías son creaciones humanas, ideadas para entender el mundo y no son acumulaciones de hechos o enunciados de fenómenos. La investigación científica no es objetiva, viene condicionada por las teorías preexistentes, las convicciones y expectativas del propio investigador, y avanza pasando por sucesivas realimentaciones sin fin.

94

Bajo estas premisas, la enseñanza de las ciencias deberá basarse en la idea de construcción del conocimiento científico, entendido de una forma global, es decir, en conceptos, procesos, disposición ante las ciencias y contexto social e histórico de las ciencias. Este planteamiento se deberá llevar a la práctica mediante un “aprendizaje significativo”.

Se manifiesta la necesidad de plantear el aprendizaje de las ciencias sobre propuestas de “cambio conceptual” como una “investigación de situaciones problemáticas de interés” para los estudiantes.

La resolución de los problemas planteados se aborda a partir de los conocimientos que se poseen y de las nuevas ideas que se construyen. Las ideas iniciales pueden permanecer, modificarse, e incluso ser cuestionadas (pero este no es el propósito fundamental).

Por lo tanto, es necesario resaltar que el cambio conceptual no constituye un objetivo explícito (aunque es fundamental), sino que adquiere un carácter funcional porque se logra con la pequeña investigación escolar de dificultades, es decir, de situaciones problemáticas de interés, situaciones de dificultad que no se plantean para cuestionar ideas sino para resolver problemas de interés para los estudiantes.

- La ciencia es modificable, en continuo cuestionamiento, no objetiva, con avance discontinuo.
- El desarrollo de la ciencia en el proyecto se entiende como la construcción ladrillo a ladrillo con metodología científica crítica, donde las teorías son construcciones humanas.
- La mente investigadora es flexible, bien dispuesta para el cambio.
- La ciencia educativa está basada en el estudio de situaciones problemáticas de interés para los estudiantes y que permiten construir el conocimiento en su cabeza.
- La formación científica escolar se entiende como la mejora de las capacidades para afrontar los problemas que se nos presentan.

Desarrollo del trabajo de investigación

ANÁLISIS CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

Marco geográfico de la investigación

97

La ciudad de Barranquilla está localizada en el vértice nororiental del departamento del Atlántico, sobre la orilla occidental del río Magdalena, a 7,5 km de su desembocadura en el mar Caribe. Barranquilla se encuentra a una latitud 10° 59' 16" al norte de la línea ecuatorial y una longitud de 74° 47' 20" al occidente de Greenwich, tomando como referencia la Plaza de la Paz, punto cero de la ciudad.

El área urbana está edificada sobre un plano ligeramente inclinado cuyas alturas extremas, según el Instituto Geográfico Agustín Codazzi, son 4 metros al oriente y 98 metros al occidente, sobre el nivel del mar. Otras fuentes señalan alturas accidentales en las lomas, hasta de 120 metros fuera de la ciudad.

Políticamente, Barranquilla limita al oriente con el departamento del Magdalena (de por medio el río Magdalena), al norte con

el municipio de Puerto Colombia y con el mar Caribe (predios de la ciénaga de Mallorquín, tajarar occidental y Puerto Mocho), al occidente con los municipios de Puerto Colombia, Galapa y Tubará, y al sur con el municipio de Soledad.

Perspectivas de la economía nacional

El propósito: consolidar un modelo político profundamente democrático, sustentado en los principios de libertad, tolerancia y fraternidad y afianzar un modelo socioeconómico sin exclusiones, basado en la igualdad de oportunidades y con un Estado garante de la equidad social.

Tabla 13.
Relación de estrategias y situación actual de la economía

ESTRATEGIAS	SITUACIÓN ACTUAL GLOBALIZADA
- Una economía que garantice mayor nivel de bienestar	- Un mundo en transformación
- Una sociedad mas igualitaria y solidaria	- Un territorio privilegiado
- Una sociedad de ciudadanos libres y responsables	- Una población en transición
- Un estado al servicio de los ciudadanos	- Una población en la economía y sociedad del conocimiento

98

Acciones: Aumentar el tamaño de la economía en 2,5 veces y lograr un nivel de inversión como porcentaje del PIB de 25 %, reducir la pobreza medida con subsidios a 15 % (hoy está en 45 %) reducir la tasa de desempleo a 9,0 % en 2016, construir 3,9 millones de viviendas nuevas, reducir el homicidio a una tasa de 8 por 100.000 habitantes, consolidar un Estado funcionando por resultados, aumentar el espacio público en las ciudades de más de 100.000 habitantes de 4 a 10 m² por habitante, integrar a Colombia al mundo con un papel articulador de bloques y grupos en el continente gracias a su privilegiada posición geográfica.

Pertinencia educativa para la competitividad

En su metodología, el Foro Económico Mundial¹⁹ define la competitividad como la habilidad de un país para alcanzar altas tasas sostenidas de crecimiento del producto *per cápita*. De otra parte, en el IMD (International Institute of Management Development), la define como la habilidad de una nación para crear y mantener un entorno que sustente mayor creación de valor para sus empresas y más prosperidad para sus habitantes. Ambas instituciones realizan evaluación anual sobre el comportamiento de la competitividad, con metodologías y muestra de países diferentes.

Con base en estos resultados, Colombia ha mejorado su posición relativa en los últimos años. Cada vez son más exigentes las competencias ciudadanas y profesionales que deben tener los colombianos del siglo XXI para ser más competitivos en el mundo globalizado, para lo cual debemos hacernos las siguientes preguntas:

99

¿Cuáles son las competencias del administrador de empresas del siglo XXI?, ¿Cuáles son y cómo identificar las necesidades de formación de capital humano en Finanzas que requiere el país?, ¿Cuáles son los retos del sector educativo y sus actores para el desarrollo económico y social del país?, ¿Cuáles son los retos del sector productivo frente al sector educativo?

¹⁹ El Foro Económico Mundial (World Economic Forum, WEF) es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro, fundada en 1971, con sede en Ginebra, Suiza, que tiene como objetivo realizar reuniones y asambleas, en las que participan líderes empresariales, líderes políticos internacionales y periodistas e intelectuales selectos, para analizar los problemas más apremiantes que enfrenta el mundo.

El administrador del siglo XXI debe tener desarrollado su pensamiento crítico, ser capaz de prevenir y solucionar problemas, de trabajar en grupo, de buscar y analizar información. También debe considerar que el conocimiento por sí solo no es útil y que este comienza a cobrar utilidad en términos de innovación y transformación solamente cuando se pone al servicio de la sociedad.

Los administradores del siglo XXI deben tener la capacidad de “aprender a aprender”, de interactuar con su entorno de manera activa, donde son fundamentales las competencias comunicativas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC.

100

Es necesario articular la educación desde el nivel preescolar donde se comienzan a adquirir dichas competencias y hasta la educación superior donde se terminan de afianzar. Además de la articulación, es necesario hacer una revisión cuidadosa de la didáctica para la formación en Finanzas. Debemos responder la pregunta ¿Cuáles son y cómo identificar las necesidades de formación de capital humano en Finanzas que requiere el aparato administrativo del país?

La respuesta depende de las metas que se quieren lograr, sea una economía global y de competitividad; de ahí la necesidad de monitorear permanentemente las dinámicas de las economías local y mundial, para estar al tanto de los cambios económicos, tecnológicos y sociales de demanda de los profesionales que el país requiere y requerirá en los próximos años, para el diseño de una educación pertinente, donde juega un rol determinante el sector productivo y administrativo.

Este análisis contextual fue el punto de partida para hacer una valoración crítica estructural, coyuntural y de gestión de la realidad y reflexionar sobre cuáles son las carencias y necesidades de didácticas para la formación en finanzas, para responder a la pregunta relevante que los estudiantes aprendieran en la formación financiera de sus profesores, a la luz de la situación contextual estudiada, desde un punto de vista crítico. Ahora bien, esta pregunta se respondió desde una concepción reproductora de los modelos culturales socialmente dominantes, pero también, y esta es mi postura, cuestionando el *statu quo*, desde un modelo transformador de la cultura.

La crisis económica actual también ha afectado a la educación por cuanto los modelos educativos vigentes hasta ahora han fracasado, porque no han cubierto las expectativas de los gobiernos de los países occidentales desarrollados de cara a resolver la crisis económica, a través de una enseñanza encaminada a ocupar un lugar de trabajo y a hacer más competitivas las empresas. Es decir, muchos de los problemas surgidos en el terreno económico se imputan a las deficiencias en el sistema educativo que no responde a las necesidades de un sistema económico en continuo crecimiento y transformación (Ortega, 1992).

En la actualidad el profesorado se encuentra ante una multiplicación de funciones, desde una carga académica alta, combinada con la investigación, reuniones, comités, es decir, agobiado por la diversidad de las tareas que debe realizar (muchas de ellas de carácter burocrático); en muchas ocasiones inseguro en su realización y con una deslegitimización para asumirlas como función profesional propia.

Dentro de su desarrollo personal el docente debe tener una formación ética y espiritual, formación humana, formación científica, tecnológica e investigativa, formación empresarial, formación permanente, formación prospectiva, creatividad, comunicación, flexibilidad, y proyecto de vida.

En cuanto al desempeño profesional de los docentes se destacan las competencias profesionales: expresión oral y escrita, expresión emocional, resolución de problemas y conflictos, emprendedor, partícipe del trabajo en equipo y gestión de proyectos. Todos, sin perder de vista que la formación general es más importante en el siglo XXI que la formación especializada.

102

El nuevo perfil profesional es más estructural y cambiante que en el siglo XX. Existe una fuerte tendencia hacia la humanización de las profesiones. La rotación profesional es cada día más frecuente. Es necesario abandonar los convencionales enfoques y formas centradas en la transmisión de saberes desde la posición de quien “sabe” hacia la de quien “ignora”, para incursionar en el reto de desarrollar competencias para la vida.

En medio de este panorama se centró la atención en el estudiante: ¿Cómo este se integra en la sociedad actual, una sociedad en crisis, con cambios continuos, que emite mensajes contradictorios: por un lado, la invitación agresiva y permanente al consumismo, la pasividad, la comodidad, y, por otro, la llamada al autocontrol, la disciplina y la responsabilidad individual.

Luego, ¿qué ocurre cuando los estudiantes abren los ojos hacia el futuro y ven el vacío entre el mensaje oficial sobre el tipo de vida que les espera (desempleo, corrupción, tasas de interés variable, inflación alta, paros, problemas de la salud, enfrenta-

mientos políticos y un proceso de paz) que se desprende de la estructura educativa, y el tipo de mensaje que están leyendo en sus experiencias diarias?

La presencia de la educación financiera en el currículo de los planes de estudios y su contribución en la experiencia educativa del alumnado es un asunto controvertido y demanda estudiar la didáctica para la formación en finanzas. La educación financiera actualmente es prioridad en el Ministerio de Educación Nacional para atender la problemática de formación de estudiantes y padres de familia para el manejo de los presupuestos familiares y los créditos. Hasta el punto que se estudia su inclusión en los planes de estudios desde la educación escolar y hoy el gobierno tiene campañas a nivel nacional sobre la educación financiera al cual se han vinculado instituciones financieras públicas y privadas.

103

Las bases contextuales fueron importantes en el proyecto por cuanto el conocimiento es una construcción producida por la interacción del individuo con el mundo, desde la perspectiva que le ha sido histórica y culturalmente transmitida, formando parte de lo que está comprendiendo. Esto significa que el investigador produce conocimiento inmerso en el fenómeno que busca conocer.

El estilo de enseñanza de la didáctica en la formación en Finanzas, objeto del estudio, no se presenta en sí mismo, sino que se construye en el discurso desde una posición de interpretación de la realidad que realiza el investigador a partir de las ideas de la comunidad científica a la que pertenece, es decir que la experiencia del mundo desde la que el investigador interpreta la realidad se construye desde el discurso (Gadamer, 1977).

Se hizo distinción de los dos tipos de clase: la teórica y la práctica. En la primera, está la posición del docente en una tarima sentado en un escritorio, algunas veces lee un libro que puede ser fruto de una investigación o apuntes de sus clases, y la segunda la clase práctica que generalmente es igual, el docente sentado en un escritorio o silla igual a la de los estudiantes, quienes forman grupos de trabajo. Bajo estas modalidades se concentró el estudio de investigación; además se apreció la relación pedagógica que se presenta en la enseñanza: imposición, aceptación y resistencia.

104

La imposición, vista desde una perspectiva psico-social del ejercicio del poder que el docente ejerce sobre los estudiantes en sus dos formas: formal, legitimado por la universidad y coercitiva, implica ejercer una fuerza sobre el otro, un control sobre lo que los estudiantes hacen y dicen en las clases y en las instancias de la evaluación.

La aceptación y resistencia se expresan por el lugar en el que se presenta el cuestionamiento a las formas de operar la asignatura, el estudiante siente y vive el problema y no lo manifiesta al docente por las consecuencias que se pueden presentar en su aprobación.

La Formación se entiende (Zambrano, 1963)

como un conjunto de prácticas culturales, sociales o económicas que expresan los discursos de la sociedad, una moral, las prácticas de poder y cuyo espacio son las profesiones y sus tecnologías de saber. El profesor se apropia de las tecnologías de saber que circulan en los dispositivos de formación y reproduce las tecnologías de saber fabricadas por el discurso dominante y puestas funcionar por ellos. (p.327)

Ahora bien, en la Didáctica y su relación con la formación se toma como referente contextual, Correa (2004) destaca la importancia del aprendizaje significativo dentro del enfoque constructivista, ya que contribuye a generar estructuras cognitivas que permiten al aprendiz relacionar la nueva información con los conocimientos previos, produciéndose su transformación cualitativa, de modo que alcanzan mayor complejidad y profundidad.

La UNESCO (1999) en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Misión, indicó que es indispensable establecer directrices claras sobre la profesionalización de los docentes en la educación universitaria que tiene como obligación ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus estudiantes a aprender y a tomar iniciativas. De igual manera, se enfatiza la urgencia de tomar medidas adecuadas en materia de investigación, así como la actuación y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación continua que estimulen la innovación permanente en los planes de estudios y en los métodos de enseñanza-aprendizaje, pugnando porque el docente en sí mismo sea capaz de comprender y desarrollar los cuatro pilares de la educación en la era actual con lo que cada uno de ellos implica: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber aprender.

105

Los modelos didácticos

En la actualidad se dispone de distintos marcos conceptuales para describir y modelizar el conocimiento de los profesores, es decir, el pensamiento de los profesionales de la docencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los términos con que se designan son muy variados: constructos, teorías implícitas, creencias, rutinas, paradigmas, esquemas profesionales. Sin

embargo, son mucho más escasas las descripciones contrastadas y significativas de los distintos modelos de profesor, es decir, modelos didácticos.

Para llevar a cabo esta descripción se han de detectar los elementos más influyentes en el pensamiento y en la práctica de los profesores, porque esto afecta el modo en que se enfocan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consideramos interesante y esclarecedor el estudio de los modelos didácticos y, por consiguiente, de algunos de sus elementos de caracterización (Ver Figura 3), como es el que nos ocupa acerca de la imagen que tienen los profesores de la ciencia.

106

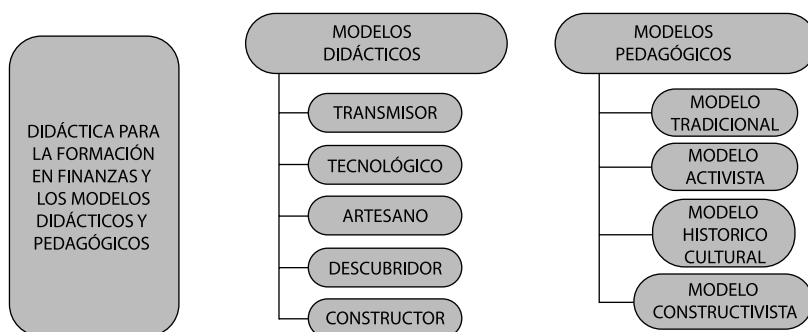


Figura 3
Los modelos didácticos y pedagógicos
Fuente: Construcción del autor

El inductivismo, deductivismo, positivismo, convencionalismo, constructivismo o cualquiera de las posiciones filosóficas más recientes como las de Kuhn, Lakatos o Popper deben ser parte del bagaje profesional del docente, al menos para ser consciente de los aciertos y las limitaciones que cada una tiene y de su efecto sobre la concepción de los científicos, de su trabajo y de la construcción de la ciencia que pueden formarse durante su aprendizaje.

Modelos pedagógicos

Frente a los modelos didácticos (transmisor, tecnológico, artesano, descubridor y constructor) se analizaron los modelos pedagógicos (tradicional, activista, historico-cultural y constructivista), entendiendo por modelo pedagógico el conjunto de conceptos, principios, procedimientos y medios, en función de sus relaciones y del tiempo que propende por regular la vida académica de la educación superior, en lo que respecta a sus funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social.

Se deben generar los lineamientos y directrices que permitan el desarrollo del Sistema de Educación para la formación en Finanzas, desde los componentes pedagógicos-didácticos enfocados en el aprendizaje del estudiante.

107

En la Didáctica, las competencias pedagógicas para la formación en Finanzas ocupan un rol de importancia, ya que el quehacer docente es fundamentalmente pedagógico y pese a la importancia que se le asigna a otros saberes y quehaceres, por su aporte al campo educativo, la Pedagogía sigue siendo por excelencia, el elemento básico que da identidad y valor a la labor del profesional de la educación.

Estas competencias implican poseer dominio de teorías de enseñanzas, de aprendizajes y de gestión curricular que permitan el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de propuestas pedagógicas efectivas, entendiendo como efectivas que sean pertinentes para las características de los estudiantes y que realmente conduzcan al aprendizaje significativo, despertando el interés y la motivación no solo por el desarrollo del apren-

dizaje referido a los contenidos, sino también hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, la formación constante y el espíritu investigativo.

Ser docente con competencias pedagógicas implica mantenerse en constante actualización respecto de los avances científicos en el campo de la educación y otros saberes relacionados. El éxito del proceso de aprendizaje depende de las actividades individuales y experiencias en el entorno de colaboración.

La competencia de liderazgo académico es crucial en la didáctica para la formación en Finanzas para que el docente pueda constituirse como líder académico y ejercer un liderazgo con sus estudiantes, porque eso permitirá a la academia, enriquecerse y crecer a partir de las experiencias, aprendizajes surgidos en la práctica pedagógica concreta. La competencia de liderazgo encierra: saberes, actitudes y prácticas orientadas hacia la búsqueda permanente de la excelencia académica de sí mismo, del estudiantado y de la universidad; es decir, el posicionamiento del personal docente como líder académico implica la conjunción de todas las demás competencias.

108

Competencia social es uno de los elementos fundamentales en las didácticas para la formación en Finanzas, el docente debe crear estrategias que favorezcan la comunicación con su población estudiantil y mantener altos niveles de motivación hacia el proceso de aprendizaje. Las competencias sociales comprenden el conjunto de dominio cognitivo y socioafectivos que favorecen la convivencia armoniosa y el desarrollo integral y constante.

Las competencias tecnológicas de los docentes para la didáctica, para la formación en Finanzas, son básicas para el dominio

de herramientas tecnológicas y el desarrollo de habilidades asociadas con el uso de la tecnología, para incluir la posibilidad de seleccionar e incorporar los cambios y los nuevos desarrollos tecnológicos, para potenciar procesos educativos mediante la interacción con el estudiantado y con el cuerpo docente.

Las competencias investigativas de los docentes en la didáctica para la formación en Finanzas, permite agrupar el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que el personal docente debe poseer para problematizar la realidad educativa tanto de su experiencia práctica y la consecuente búsqueda sistemática y rigurosa de respuestas a los problemas de investigación, generados a partir de su práctica pedagógica.

Se espera que el docente investigue sobre la base de su práctica pedagógica para derivar nuevos conocimientos que le permitan mejorar los procesos educativos, en los cuales se involucra y ser elemento clave en el mejoramiento de la calidad educativa, y de esta forma crear los espacios pedagógicos que conduzcan a los aprendizajes significativo y colaborativo planteados en la investigación.

109

Dentro de la caracterización de la Didáctica en la formación de Finanzas, el desarrollo curricular del ciclo formativo, tiene un carácter flexible para llevarlo a la práctica, basado en la propia experiencia. La metodología propuesta de didáctica para la formación en Finanzas, se hace con base en los cuatro conceptos básicos del aprendizaje: integración social, aprendizaje sin miedo, educación social, e interacción social (Mora, 2006).

Ademas, al referenciar lo planteado por Mora (2014) cuando en su obra *Currículo y saberes en la formación del abogado* cita a

Castro (2008), quien sostiene que “el currículo es la resignificación del campo curricular hacia la cultura de las instituciones educativas como un todo organizado a partir de la reflexión sobre los proyectos educativos institucionales” (p.48).

Fue fundamental en la investigación lo planteado por Zambraño (2007) cuando cita a Boumard (2006), quien sostiene “que la búsqueda está en la experiencia de cualquier saber, lo primero que debemos reconocer es que para estar en un saber debemos identificar lo que nos interesa, todo se aprende a través de las experiencias” (p.235). Además, es la búsqueda la que nos permite cifrar la hondura de nuestra existencia.

Elementos de interacción

110 En la investigación se tomó como referente contextual lo planteado por Cabero (2007) en lo atinente a las variables críticas como elementos de interacción en un ambiente de aprendizaje y a los que se les debe prestar mucha atención para realizar una acción educativa de calidad.

Se hizo necesario ver los contenidos, una de las variables críticas desde una triple posición: calidad, cantidad y estructuración. Calidad en el sentido de la pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información; cantidad para que sea un volumen adecuado a las características del grupo y a los objetivos que se persiguen, y estructuración por disponer de un diseño adecuado donde se recojan algunos principios que se están demostrando útiles para la presentación en la clase y el desarrollo de la asignatura.

En los contenidos de la asignatura se revisó su estructuración sintáctica y semántica desde las ideas generales: actualidad, re-

levancia, pertinencia científica, transferencia a diferentes situaciones de aprendizajes, la inclusión de objetivos, incorporación de mapas conceptuales, presentación de diferentes perspectivas, presentación de los materiales y medios didácticos, la presentación y significación de casos. Los contenidos fueron valiosos en la investigación por ser esenciales en el diálogo entre el docente y el alumno a la hora de la presentación del programa a desarrollar en la asignatura.

Las actividades del aprendizaje. En el desarrollo de la investigación se analizó el contenido de la asignatura propuesta a los estudiantes para conseguir los objetivos de cada tema del curso, sin perder de vista que el alumno tenga que utilizar los conceptos aprendidos; las actividades fueron pequeñas tareas, actividades de aprendizaje colaborativo y significativo, casos problemas, juegos financieros y trabajos de proyectos.

Los sistemas de evaluación. Se analizó esta variable crítica, que en cualquier proceso de aprendizaje, constituye uno de los elementos clave. Se consideró en la investigación tener en cuenta los procesos de autoevaluación de los estudiantes y del docente como alternativa en el análisis de la didáctica para la formación en Finanzas, entendiendo la autoevaluación como una ocasión de conocer la eficacia del proceso de aprendizaje más que como la calificación del alumno en el curso. En cambio, para el docente las autoevaluaciones de sus estudiantes constituyen una buena ocasión para orientarlos en las dificultades concretas de aprendizaje de una manera personalizada.

En el proyecto es referencial el constructivismo que se soporta en la premisa de que cada persona, construye su propia perspectiva del mundo que le rodea, a través de sus propias experiencias y esquemas mentales previamente desarrollados; se

enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas.

La teoría del constructivismo sostiene que cada concepción de la realidad es una construcción realizada por aquellos que están descubriendo e investigando la realidad. El constructivismo se sustenta en que

el que aprende construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia; de tal manera que el conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos. Jonnason, citado por Mergel.

112

Se agrega que el conocimiento del individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día, como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano, hecha con base en los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó previamente.

El conocimiento se construye a partir de la experiencia, y el aprendizaje es una interpretación personal del mundo; es un proceso activo en el cual el significado se desarrolla sobre la base de la experiencia y debe situarse sobre acuerdos realistas, y la prueba debe integrarse con las tareas y no con actividades separadas.

El crecimiento conceptual proviene de la negociación de significado, del compartir múltiples perspectivas y de la modificación de nuestras propias representaciones a través del aprendizaje colaborativo y significativo; además, se hizo el replanteamiento

to de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos y el reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.

El constructivismo se nutre de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales. A pesar de que sus autores se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes.

El constructivismo postula la existencia y preponderancia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que desborda el entorno a través de su labor constructiva. Se puede decir que la construcción del conocimiento es un proceso de elaboración, en el sentido de que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.

113

Así, aprender un contenido quiere decir que el estudiante le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales; o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

La principal debilidad estriba en que en situaciones educativas donde el asentimiento y la inmutabilidad son esenciales, el pensamiento divergente y la iniciativa constructivista podrían ser

una dificultad; por su parte la principal fortaleza la constituye que como el que aprende es capaz de interpretar múltiples realidades, el nivel de competencias le permitirá enfrentar situaciones de la vida real con mucha más propiedad.

El constructivismo tiene como uno de sus "postulados" el llamado "aprendizaje significativo". La teoría de este tipo de aprendizaje se perfila desde Ausubel (citado por Díaz, 1999) quien diferencia los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir; establece dos dimensiones posibles: La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento y la relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura cognitiva del estudiante.

114 El aprendizaje significativo es más importante y deseable que el repetitivo en situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento con sentido y relación con la realidad; el aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender.

De acuerdo al profesor Marqués (2002), las principales funciones que un docente debe realizar en la actualidad son: Planificar cursos, diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje, buscar y preparar recursos y materiales didácticos, proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden, motivar al alumnado, hacer participar a los estudiantes, facilitar la comprensión de los contenidos básicos, ser ejemplo de actuación y portador de valores, asesorar en el uso de recursos, orientar la realización de actividades, tutoría, realizar trabajos con los estudiantes, evaluar, fomentar actitudes necesarias en la sociedad de la información, trabajos de gestión, formación continua y contacto con el entorno.

La investigación se ajustó de acuerdo a la Constitución de 1991, partiendo de que en Colombia rige un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista. Además, establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público, que tiene una función social, señalando como responsable al Estado, a la sociedad y la familia.

También se ajustó el trabajo a la Ley General de la Educación 115 de 1994, que estableció importantes cambios en el objeto y los fines de la educación, apuntando al desarrollo dinámico del ser humano, para que pueda insertarse en la sociedad, como un ser autónomo, participativo, comprometido y productivo. Establece los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, los cuales deben ser trabajados con autonomía de acuerdo a las necesidades particulares de cada institución, con el fin de lograr la formación integral del educando, el plan de estudios que relaciona las diferentes áreas con las asignaturas y los proyectos pedagógicos, el establecimiento de un sistema nacional de evaluación de la educación y la competencia al Ministerio de Educación Nacional para la regulación del currículo a través de los lineamientos generales de los procesos curriculares y en la educación formal mediante los indicadores de logro. Además, se incluyen las siguientes:

- La ley 30 de 1992 que permitió considerar viable establecer los mecanismos de regulación, control y vigilancia dirigidos a garantizar la calidad de la educación para reglamentar los aspectos pedagógicos, organizativos y los sistemas de gestión de los programas académicos de las universidades.
- Con El Decreto 2566 de 2003, que permite a las instituciones determinar las condiciones mínimas de calidad de sus programas académicos, desde la denominación de un programa

pasando por su justificación, contenidos y organización curricular, medios educativos, docentes, investigación, relación con el medio, infraestructura, hasta los recursos financieros dentro de un proceso de articulación de las diferentes condiciones mínimas de calidad.

- La Resolución 2767 de 2003, por la cual se definen las características específicas de la calidad de los programas de pregrado de Administración, de acuerdo a lo establecido en el Decreto 2566 de 2003 del Gobierno Nacional. Además, en su Artículo 2, relaciona el aspecto curricular para los programas específicamente en Administración de Empresas, que debe guardar coherencia y ser integral en su formación por competencias y la pertinencia de la región.
- La Ley 1188 sobre registros calificados, por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 1295 del 20 de abril de 2010 por el cual se reglamenta el Registro Calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.
- Plan Decenal de la Educación 2006-2016.
- Estudio de los sabios sobre Colombia al filo de las oportunidades.
- Ley que reglamenta la profesión del Administrador de Empresas.
- Ley sobre el talento humano.
- Los reglamentos y proyectos del Programa de Administración de Empresas.
- El Decreto 230 de 2002, que establece las normas en materia de currículo, evaluación y promoción del educando y la evaluación institucional.

El plan de estudio se consideró en el proyecto como el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

CARACTERIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

En la investigación realizada se encontró que en los programas de Administración de Empresas del 88,9 % de los magíster vinculados y el 11,1 % de los especialistas no se encontró ningún docente con formación en educación.

En la investigación se encontraron huellas y trazos didácticos en los programas universitarios de Administración de Empresas. Solo los programas cuentan con el 44,4 % de docentes de tiempo completo, mientras que 33,3 % son de medio tiempo y el 22,2 % catedráticos, lo que no garantiza el proceso de diseño educativo.

117

El 22,2 % de los docentes vinculados a los programas son investigadores y el 77,8 % son docentes, lo que incide en los procesos transversales de investigación y en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje, los contenidos, currículos, actividades del aprendizaje.

El 22,2 % de los docentes de los programas tienen una vinculación menor de 10 años, mientras que la antigüedad del 77,8 % es mayor de 10 años, con alta concentración en los 15 y 12 años. De los sílabos observados, el 44,4 % fueron de Análisis Financieros, el 33,3 % Gerencia Financiera y el 22,2 % Administración Financiera. En los temas observados se destacan los indicadores financieros con el 22,2 % (Ver Anexo A).

Análisis de la misión y visión de los programas de Administración de Empresas de las universidades

Tabla 14
Misión y visión de los programas de Administración de Empresas. 2016

Institución (IES)	Nombre Programa	Misión	Visión
Universidad del Atlántico	Administración de Empresas	Propiciar la formación integral de un recurso humano con competencias para afrontar los retos de su entorno desde una perspectiva administrativa y contribuir con la solución de las situaciones empresariales de la localidad, de la región y del país, mediante procesos académicos de excelencia que faciliten la orientación, la búsqueda permanente de innovación y efectividad. Formar profesionales facultados para administrar empresas en el ámbito privado y público; actualizado en el campo de la administración.	El Programa se visiona en el año 2015 a la vanguardia en la formación de profesionales con competencias para desarrollar proyectos y diversas actividades socioeconómicas direccionadas a la gerencia y creación de empresa con una actitud abierta y globalizada que le permitirá tomar decisiones oportunas y pertinentes fundamentadas en principios éticos y morales; y como una alternativa de preferencia de los futuros aspirantes a formarse como administradores de empresas.
Universidad Simón Bolívar	Administración de Empresas	Propende por la excelencia en la Educación Superior, formando profesionales integrales capaces de llevar a cabo procesos de gestión que permitan generar cambios acordes con las nuevas tendencias en las diferentes organizaciones, fomentando una conciencia crítica innovadora y emprendedora; apoyado en un capital humano altamente capacitado y comprometido con los valores institucionales, que promueve la calidad y la responsabilidad social en la comunidad del Caribe colombiano, con proyección nacional e internacional.	El Programa de Administración de Empresas de la Universidad Simón Bolívar, será reconocido en el año 2020 en el ámbito académico por su Alta Calidad e impacto social y económico en la comunidad empresarial de la región Caribe, destacado por el alto desempeño de sus egresados y posicionada a nivel nacional e internacional.
Universidad de la Costa	Administración de Empresas	Formar un Administrador de Empresas integral, con alto grado de responsabilidad social, competitivo e innovador; que aporte valor a la disciplina y al desarrollo sostenible desde la dirección y gestión de todo tipo de organizaciones en un contexto globalizado.	El Programa de Administración de Empresas quiere ser reconocido por la formación de profesionales de alta calidad, comprometidos con la sostenibilidad económica, social y ambiental de las organizaciones.

Fuente: Construcción del autor, con los PEI de las universidades objeto de la muestra. 2015.

Análisis de la Misión de los programas universitarios de Administración de Empresas

Analizando la misión de cada uno de los programas universitarios de Administración de Empresas se aprecia que la misión presentada a la comunidad académica define a cada una de las instituciones en su funcionamiento y prestación del servicio, con la meta fijada acompañada de las estrategias planteadas para lograrla.

Los programas universitarios de Administración de Empresas presentan una Misión que permite crecimiento sostenible, creativo, con diversificación en los servicios como mecanismo para lograr consolidar su actividad dentro de un mercado educativo competitivo.

Las Misiones de los programas universitarios de Administración de Empresas muestran singularidad en sus metas y estrategias a utilizar, para alcanzarla con características particulares soportadas en investigaciones y desarrollo de servicios dentro de la competitividad y costos.

La Misión presentada de los programas universitarios de Administración de Empresas son esquemas aplicados que permiten evaluar actividades presentes de tipo coyuntural con fundamento en situaciones vividas en la prestación del servicio.

La Misión de los programas universitarios de Administración de Empresas está publicada en sitios visibles y estratégicos para ser conocida por la población estudiantil y la comunidad. La mayoría de las Misiones presentan de manera general los conceptos de innovación, competitividad, pero las variables globalización, em-

prendimiento y tecnología de las comunicaciones y de la información no aparece.

La responsabilidad social como variable fundamental en las entidades privadas se aprecia en los programas universitarios de Administración de Empresas de dos universidades. (Ver Tabla 14).

Se aprecia un divorcio entre la Misión del programa de Administración de Empresas, el plan de estudios y los contenidos curriculares en lo atinente a la didáctica en la formación de Finanzas.

Análisis de la Visión de los programas universitarios de Administración de Empresas

120

La Visión de las instituciones es visualizable por todos los estamentos; hay imagen mental de cómo estarán los programas universitarios de Administración de Empresas en el futuro de acuerdo al horizonte de planificación plasmado en el Plan de Desarrollo y Proyecto Educativo Institucional.

Se destaca en los programas de Administración de Empresas una visión deseable que genera motivación en la comunidad académica y en las personas que hacen parte de las universidades. Se puede afirmar que las Visiones analizadas son alcanzables y viables como resultado de los diagnósticos realizados cuando se desarrolló el proceso de planeación y se fijaron los objetivos con criterio realista, y aplicables, producto del planteamiento de problemas soportados en la técnica del marco lógico de proyectos.

Los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades han enfocado de manera clara y explícita la Visión, lo cual sirve de guía o ruta a los líderes de los procesos para la toma de decisiones.

Al hacer esquematización de la Visión en sus dimensiones se concluye que son flexibles, ya que permiten el uso de alternativas y criterios de los funcionarios administrativos, docentes, trabajadores y estudiantes.

Algunas Visiones en los programas universitarios analizados son extensas y confusas y no son fáciles de transmitir y explicar; es relevante cómo programas plantean como Visión la globalización y la formación integral de profesionales. Otra enfatiza en los principios éticos y morales, y finalmente se plantea en una institución como visión la alta calidad y posicionarse en el ámbito nacional e internacional descuidando el aspecto regional y local; se encontró un programa cuya Visión se encamina a la sostenibilidad económica, social y ambiental.

Se agrega que la visión de un programa se encuentra desactualizada porque fue programada al 2015.

121

Modelos pedagógicos y métodos didácticos en las universidades

Antes de hacer referencia a los Modelos Pedagógicos es preciso contextualizarlo desde sus componentes integradores: El estudiante como ser humano en desarrollo permanente, educador competente, el aprendizaje como actividad que promueve el desarrollo de capacidades y competencias; el contexto como el ámbito natural, cultural, social, académico y laboral donde se dan las relaciones interpersonales, la finalidad de la educación superior concebida como el desarrollo integral del ser humano, la profesión como la realización personal para el desempeño laboral ético y el desarrollo social sostenible.

Tabla 15
**Modelos pedagógicos de las universidades: Atlántico,
 Costa y Simón Bolívar 2016.**

Instituciones	Modelos Pedagógicos
Universidad del Atlántico	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo autoinvestigativo, vivencial, intercencial y participativo formador de docentes autoinvestigadores, pedagógicos y participativos. • Investigadores autónomos, como la alternativa para que se supere su nivel de desarrollo actual determinado por la contradicción en su esquema o modelo mental: aspecto secundario dominante, el sistema de simbolizaciones sobre el discurso ideal de su trabajo-sentido buscado-misión, contra el aspecto principal, determinante: modelo de actuación: el discurso fáctico, efectos en actores e impacto de estos en el medio. • Autoinvestigativa vivencial intercencial y participativa que han de construir transformando su modelo mental. Es una postura ante la tensión: universidad investigadora, para producir la mercancía conocimiento o formadora de investigadores, productores de pensamientos creativos transformadores, en cualquier entidad donde se vinculen laboralmente.
122 Universidad Simón Bolívar	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo horizonte pedagógico socio-crítico que busca: La reflexión y asumir posiciones frente a la realidad; desarrollar el pensamiento crítico y la transformación. Se desarrolla a partir de estrategias pedagógicas: Aprendizaje basado en problemas, Estudio de casos, Trabajos de indagación, Trabajo en equipo, Elaboración de un proyecto de investigación en que se articula con la docencia y la extensión y con las líneas de los grupos y Talleres. Se apoya en Clase magistral y Exposiciones Orales
Universidad de la Costa	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo pedagógico desarrollista orientado por concepciones básicas en las que el aprendizaje tiene por objeto el desarrollo de capacidades y competencias; la finalidad de la educación se centra en la formación integral del ser humano, los contenidos fundamentan el saber y las competencias profesionales, la evaluación del aprendizaje permite la verificación de logros de saberes y niveles de dominio de las competencias profesionales y la profesión determinada por saberes y competencias que determinan un desempeño laboral. • El modelo pedagógico desarrollista, permite darle identidad a la Institución y a los programas, mas no unificar las estructuras conceptuales de los empleados administrativos, directivos, docentes y estudiantes. El talento humano de la institución debe ser consciente de la dinámica de la academia, de la ciencia y de los enfoques y teorías filosóficas, científicas y pedagógicas; por lo tanto, el modelo aquí expuesto es un norte para el quehacer docente institucional, no una camisa de fuerza, pero sí es un conjunto de criterios que le dan vida y justificación a las acciones de la Corporación para que se vivencien con calidad y pertinencia los principios, criterios y lineamientos enunciados. (https://www.cuc.edu.co/administracion-de-empresas/informacion-general).

Fuente: Construcción del autor, con los PEI de las universidades objeto de la muestra. 2015.

El Currículo como el conjunto de elementos y componentes sociales, económicos, culturales, educativos, administrativos y operacionales que permiten la convivencia académica y el desarrollo intencional y planificado de la personalidad y las competencias profesionales; los contenidos, concebidos como el saber interdisciplinario que fundamenta las competencias profesionales y alimentan las estructuras conceptuales de los estudiantes y profesionales.

La Evaluación concebida como la verificación de logros de saberes y competencias profesionales, los recursos que permiten, con su uso adecuado, la excelencia académica, la comunicación efectiva y el aprendizaje colaborativo y significativo, el método concebido como el derrotero que los actores de la formación recorren unidos para hacer factible la educabilidad dentro de una didáctica dinámica e integral.

Se revisaron los modelos pedagógicos de las universidades que ofrecen los programas de Administración de Empresas; cada modelo es singular, ajustado, coherente con la Misión y Visión. (Ver la Tabla 15).

123

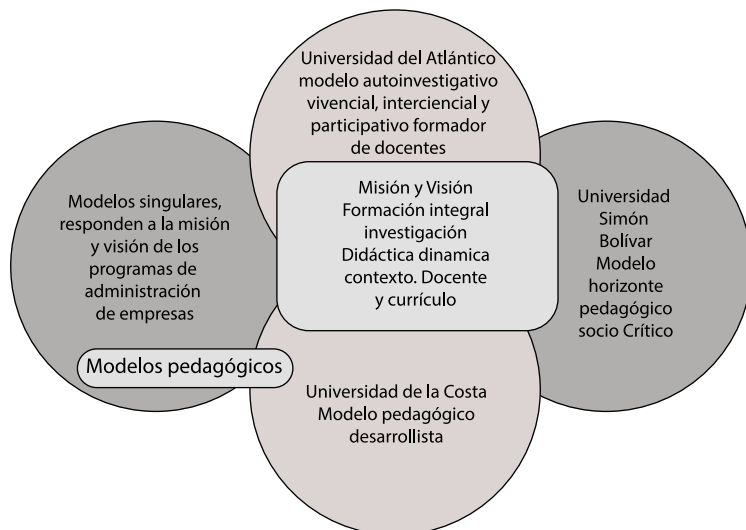


Figura 4.

Los Modelos Pedagógicos de las universidades analizadas

Fuente: Elaboración propia, con base en los Proyectos Educativos Institucionales

124 En la Figura 4, se pueden apreciar los tres modelos pedagógicos de las universidades tomadas en la muestra, en los cuales se encuentran insertados los programas universitarios de Administración de Empresas.

Formación ocupacional y Perfil profesional de los programas universitarios de Administración de Empresas en las universidades

Tabla 16
Formación ocupacional y Perfil profesional de los programas de Administración de Empresas de las universidades tomadas en la muestra

INSTITUCIÓN	NOMBRE PROGRAMA	PERFIL DE FORMACIÓN OCUPACIONAL	PERFIL PROFESIONAL
UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	<p>Sector público, Gerencia, gestión, Planeación, presupuestación, proyectos de asesoría en general.</p> <p>Sector privado: En todos los sectores productivos y de servicios que requieran profesionales de la economía.</p> <p>Sector Académico: Docencia universitaria, como la investigación económica.</p> <p>Gestor de su propia unidad empresarial.</p> <p>Desempeñar cargos en las áreas de: mercado, finanzas, producción y otras áreas afines.</p> <p>Gestor y/o consultor de proyectos.</p> <p>Coordinador de organización y métodos.</p> <p>Empresario - formador.</p>	<p>Capacidad de liderazgo y sentido de responsabilidad social.</p> <p>Aplicar conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, con sentido ético, estratégico y proactivo en cualquier tipo de organización.</p> <p>Poseer habilidades para el planteamiento y resolución de problemas que involucren variable de trabajo en equipo.</p> <p>Asumir responsabilidades a nivel gerencial o funcional, con carácter estratégico táctico o de supervisión.</p> <p>Elaborar diagnósticos empresariales.</p> <p>Aplicar modelos administrativos.</p> <p>Desarrollar trabajos con profesionales de otras disciplinas.</p> <p>Manejar procesos de negociaciones.</p>

INSTITUCIÓN	NOMBRE PROGRAMA	PERFIL DE FORMACIÓN OCUPACIONAL	PERFIL PROFESIONAL
UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	<p>Crear y dirigir unidades empresariales de diversa naturaleza.</p> <p>Dirigir las diferentes áreas funcionales en las empresas de naturaleza público y privado.</p> <p>Elaborar y gestionar planes de negocios y proyectos de inversión.</p> <p>Diseñar e implementar planes estratégicos en las empresas.</p> <p>Aportar en la solución de las problemáticas empresariales a través de una adecuada toma de decisiones.</p> <p>Optimizar la gestión en las unidades empresariales por medio del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.</p> <p>Gestionar procesos de cambio organizacional con sentido humano y social.</p>	<p>El administrador de Empresas de la Universidad Simón Bolívar, es un profesional con desempeño efectivo, capaz de generar soluciones creativas a las situaciones propias del ámbito empresarial y con gran sentido de responsabilidad social, que aplica sus conocimientos y competencias gerenciales, privilegiando su actuación hacia los ámbitos de la gestión de las empresas pymes inmersas en un contexto globalizado.</p>

INSTITUCIÓN	NOMBRE PROGRAMA	PERFIL DE FORMACIÓN OCUPACIONAL	PERFIL PROFESIONAL
UNIVERSIDAD DE LA COSTA	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	<p>Crear, direccionar y gestionar organizaciones a nivel estratégico, táctico y operativo.</p> <p>Analizar, interpretar y diagnosticar la situación financiera de las organizaciones para la toma de decisiones.</p> <p>Administrar los procesos de producción y operación de la organización con el fin de optimizar el uso de los recursos.</p> <p>Direccionar, gestionar y desarrollar el Talento Humano en la organización, ejerciendo liderazgo para el logro y consecución de metas.</p>	<p>El administrador de Empresas de la Universidad de la Costa, CUC, es un profesional con principios éticos, conocimientos científicos e instrumentales, pensamiento autónomo, actitud crítica y reflexiva, que le permiten liderar la gestión de organizaciones de manera eficiente con responsabilidad social y visión innovadora, contribuyendo al desarrollo económico y social en un contexto global, apoyado en las nuevas tecnologías de información y comunicación.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el documento maestro del programa universitario de Administración de Empresa.

Planes de estudios, créditos académicos y las asignaturas de Finanzas seleccionadas en los programas universitarios de Administración de Empresas

Universidad Simón Bolívar. 1023B

Tabla 17
Plan de Estudios programa universitario de Administración de Empresas de la universidad tomada en la muestra-1023B

Primer semestre	Asignaturas	Créditos
1401	Contabilidad financiera	3
1403	Introducción a la economía	2
1402	Fundamentos de administración y gerencia	3
4709	Álgebra y trigonometría	3
4745	Competencias comunicativas en lengua castellana I	3
4753	Crecimiento intragrupal I	1
4761	Desarrollo, tecnología, sociedad y cultura	2
	Total de créditos	17
Segundo semestre	Asignaturas	Créditos
1448	Costos	2
1463	Teorías y enfoques contemporáneos de la administración	3
1464	Investigación cualitativa	2
4728	Cálculo diferencial	3
4746	Competencias comunicativas en lengua castellana II	3
4754	Crecimiento intragrupal II	1
4758	Educación para la democracia	2
	Cultura y deporte	1
	Total de créditos	17
Tercer semestre	Asignaturas	Créditos
1447	Cálculo integral	3
1484	Electiva socio-humanidades I	2
1707	Crecimiento intragrupal III	1
1714	Procesos administrativos	3
	Microeconomía	2
1717	Electiva en básica profesional I	2
1718	Investigación cuantitativa	2
	Total de créditos	15
Cuarto semestre	Asignaturas	Créditos
1719	Estadística descriptiva	3
1722	Macroeconomía	2
1723	Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación	2
1986	Crecimiento intragrupal IV	1
1724	Electiva en básica profesional II	2
4757	Catedra bolivariana	2
1720	Electiva socio-humanidades II	2
	Total de créditos	14
Quinto semestre	Asignaturas	Créditos
1725	Estadística inferencial	3
1726	Matemática financiera	3
1727	Desarrollo y comportamiento organizacional	2
1729	Drecho comercial	2
1730	Electiva en básica profesional III	2
1731	Electiva profesional I	3
	Total de créditos	15

Sexto semestre	Asignaturas	Créditos
1733	Análisis financiero	3
1735	Marketing	2
1732	Métodos cuantitativos de operaciones	3
1734	Instituciones financieras	3
1736	Psicología organizacional	3
1737	Electiva profesional II	3
	Total de créditos	17
Séptimo semestre	Asignaturas	Créditos
1738	Administración de operaciones	3
1739	Administración financiera	3
1741	Derecho laboral y seguridad social	2
1740	Investigación de mercados	2
1743	Electiva profesional III	3
1742	Gestión de talento humano I	3
	Total de créditos	16
Octavo semestre	Asignaturas	Créditos
1749	Presupuesto	2
1745	Gerencia estratégica de mercadeo	3
1748	Gestión tecnológica	2
1746	Régimen de obligación tributaria	2
1747	Gestión de talento humano II	3
	Electiva profesional IV	3
1744	Control de gestión	2
	Total de créditos	17
Noveno semestre	Asignaturas	Créditos
1809	Gerencia del servicio	2
1808	Economía colombiana	2
1813	Logística y comercio internacional	3
1807	Gerencia estratégica	3
1812	Formulación y evaluación de proyectos	2
1814	Electiva de énfasis I	3
	Total de créditos	15
Decimo semestre	Asignaturas	Créditos
1815	Práctica profesional	10
1816	Electiva de énfasis II	3
	Responsabilidad social empresarial	2
	Total de créditos	15
	TOTAL DE CRÉDITOS	158

Fuente: Documento maestro del programa universitario de administración académico

Universidad de la Costa 6542F

Tabla 18
**Plan de Estudios programa universitario
 de Administración de Empresas de la universidad
 tomada en la muestra-6542F**

Primer semestre	Asignaturas	Créditos
	Matemáticas	3
	Fundamentos Administrativos	3
	Informática Básica	2
	Contabilidad financiera	3
	Electiva de Humanidades I	2
	Constitución Política	2
	Total de créditos	15
Segundo semestre	Asignaturas	Créditos
	Matemáticas II	2
	Contabilidad de costos	3
	Microeconomía	3
	Procesos administrativos	3
	Electiva de Humanidades II	2
	Total de créditos	14
Tercero semestre	Asignaturas	Créditos
	Estadística	3
	Fundamentos de mercadeo	3
	Gobierno de personas en la empresa	3
	Matemáticas financieras	3
	Presupuesto	3
	Total de créditos	15
Cuarto semestre	Asignaturas	Créditos
	Procesos de Talento Humano	3
	Modelos y optimización	3
	Investigación de mercados	3
	Legislación Laboral	3
	Análisis financiero	3
	Total de créditos	15
Quinto semestre	Asignaturas	Créditos
	Gestión del Talento Humano	3
	Administración Financiera	3
	Gerencia de Mercado	3
	Gestión de Operaciones	3
	Macroeconomía	3
	Total de créditos	15

Sexto semestre	Asignaturas	Créditos
	Electiva de Profundización	3
	Análisis del Entorno Económico y Social	3
	Logística Integral	3
	Emprendimiento	3
	Legislación Comercial	3
	Total de créditos	15
Séptimo semestre	Asignaturas	Créditos
	Electiva de Profundización III	3
	Direccionamiento Estratégico	3
	Gestión de Calidad	3
	Legislación Tributaria	3
	Gestión Ambiental	3
	Total de créditos	16
Octavo semestre	Asignaturas	Créditos
	Electiva de Profundización II	3
	Sistema de Información para la Gestión Administrativa	3
	Sistemas integrados de Gestión	3
	Diseño y Evaluación de Proyectos	3
	Economía Globalizada	3
	Total de créditos	15
Noveno semestre	Asignaturas	Créditos
	Electiva de Profundización IV	3
	Responsabilidad Social	3
	Simulación Gerencial	3
	Administración de Infraestructura Tecnológica	3
	Electiva de Profundización V	3
	Total de créditos	15
Decimo semestre	Asignaturas	Créditos
	Práctica profesional	12
	Ética Profesional	2
	Total de créditos	14
TOTAL DE CRÉDITOS		149

Fuente: Documento maestro del programa universitario de Administración de Empresa

Universidad del Atlántico. 9783E

Tabla 19
**Plan de Estudios programa universitario
 de Administración de Empresas de la universidad
 tomada en la muestra-9783E**

Primer semestre	Asignaturas	Créditos
61635	Comprensión de producción de textos	2
65627	Constitución colombiana	2
50113	Fundamentos de administración	4
52453	Fundamentos de microeconomía	3
22148	Matemáticas básicas	3
30562	Metodología del estudio	2
	Total de créditos	16
Segundo semestre	Asignaturas	Créditos
22179	Cálculo diferencial	3
51132	Contabilidad general	4
22345	Estadística descriptiva	3
52454	Fundamentos de macroeconomía	2
50114	Planeación	4
	Total de créditos	16
Tercer semestre	Asignaturas	Créditos
22150	Cálculo integral	3
51232	Contabilidad de costos	3
62700	Electiva de contexto I	2
22346	Estadística inferencial	3
50115	Organización	4
	Total de créditos	15
Cuarto semestre	Asignaturas	Créditos
65628	Derecho comercial	2
50116	Dirección	4
52456	Economía Colombiana	2
62701	Electiva de contexto II	2
52455	Hacienda pública	2
632710	Metodología de la investigación	3
	Total de créditos	15
Quinto semestre	Asignaturas	Créditos
50118	Comportamiento organizacional	2
50117	Control	4
65629	Derecho laboral	2
52427	Desarrollo económico	2
62702	Electiva de contexto III	2
50408	Matemática financiera	3
	Total de créditos	15

Sexto semestre	Asignaturas	Créditos
1733	Análisis financiero	3
1735	Marketing	2
1732	Métodos cuantitavos de operaciones	3
1734	Instituciones financieras	3
1736	Psicología organizacional	3
1737	Electiva profesional II	3
	Total de créditos	17
Séptimo semestre	Asignaturas	Créditos
1738	Administración de operaciones	3
1739	Administración financiera	3
1741	Derecho laboral y seguridad social	2
1740	Investigación de mercados	2
1743	Electiva profesional III	3
1742	Gestión de talento humano I	3
	Total de créditos	16
Octavo semestre	Asignaturas	Créditos
1749	Presupuesto	2
1745	Gerencia estratégica de mercadeo	3
1748	Gestión tecnológica	2
1746	Régimen de obligación tributaria	2
1747	Gestión de talento humano II	3
	Electiva profesional IV	3
1744	Control de gestión	2
	Total de créditos	17
Noveno semestre	Asignaturas	Créditos
1809	Gerencia del servicio	2
1808	Economía colombiana	2
1813	Logística y comercio internacional	3
1807	Gerencia estratégica	3
1812	Formulación y evaluación de proyectos	2
1814	Electiva de énfasis I	3
	Total de créditos	15
Decimo semestre	Asignaturas	Créditos
1815	Práctica profesional	10
1816	Electiva de énfasis II	3
	Responsabilidad social empresarial	2
	Total de créditos	15
	TOTAL DE CRÉDITOS	158

Fuente: Documento maestro del programa universitario de Administración de Empresas.

Contexto de los programas universitarios de Administración de Empresas en las universidades

Programa de Administración de Empresas de la Universidad Simón Bolívar

El programa de Administración de Empresas, creado bajo Acuerdo No. 002 de mayo 31 de 1993 de la Sala General de la Universidad cobijado por la Ley 60 de 1981 por la cual se reconoce la profesión de Administrador de Empresas a nivel superior universitario y se dictan normas sobre su ejercicio en el país, en coherencia con la Resolución No. 2767 de 2003.

134

De acuerdo con las normas anteriores, la denominación académica del Programa se enmarca en la categoría de denominación académica básica por tipo de gestión. Con 195 estudiantes de Administración de Empresas, se da comienzo a la actividad académica del programa de Administración y en esta forma se engrandece la infraestructura de la educación superior de la Universidad.

El Programa propende formar profesionales aptos para enfrentar la dinámica económica de los actuales escenarios que han originado nuevos paradigmas, en donde la ciencia administrativa ha venido desempeñando un rol muy significativo y obligando a que las empresas se evalúen, analicen, actualicen y se redefinan a fin de poder alcanzar los objetivos sociales, culturales o económicos para los cuales fueron creadas, y esto solo se puede lograr bajo la dirección de ese profesional de la administración que es el indicado para direccionar el desarrollo de la empresa.

Por tanto el administrador de empresas bolivariano está perfilado a ser un profesional con elevado compromiso ético, de manejo eficaz e integral de su vida, promotor de procesos de gestión humana y de creación de empresas que impulsan el desarrollo regional con visión global apoyado en la comunicación efectiva e integración productiva de equipos interdisciplinarios.

La duración del Programa es de diez semestres con periodos de admisiones semestrales, jornada diurna, de nivel profesional y con modalidad presencial, como garantía para el desarrollo del proceso. La denominación responde a una tradición académica de otros centros educativos superiores tanto en Colombia, como en el resto de América y en Europa (más exactamente España). El Programa mantiene criterios fundamentales, los cuales permiten relacionarlo en el ámbito internacional. El Programa fue reacreditado por el CNA (6 años - Resolución número 02287 de febrero 08 de 2016).

135

Programa de Administración de Empresas de la Universidad de la Costa

La Junta Directiva de la Institución creó el programa de Administración de Empresas según Acta No. 001 del 16 de noviembre de 1970, iniciando labores en el primer período académico de 1971. Según Acuerdo No. 156 del 2 de octubre de 1974, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, concede licencia de funcionamiento. Así mismo, según Acuerdo No. 288 del 14 de noviembre de 1975, este mismo organismo recomienda al Ministerio de Educación Nacional, MEN, la aprobación del Programa de Administración de Empresas. El Programa desde su primera promoción (1975-2) se ha ofertado sin interrupción, siendo a su vez, uno de los de mayor población estudiantil en la Institución.

En el transcurso del año 2004, en cumplimiento del Decreto No. 2566 del 10 de septiembre de 2003, se llevó a cabo un proceso de autoevaluación, volcando el Plan de Estudios al sistema de créditos y mostrando el grado de calidad en que se encuentran cada una de las diferentes condiciones exigidas para someterlas a consideración del Ministerio de Educación Nacional, MEN.

Después de haber culminado este proceso en el año 2004, presenta ante el MEN los documentos que soportan la solicitud de visita de verificación por parte de pares académicos con el propósito de obtener el Registro Calificado, siendo otorgado el día 30 de mayo de 2006, mediante Resolución 2535 del Ministerio de Educación Nacional.

136

Cabe destacar que el Programa de Administración de Empresas tiene adscritos dos programas de posgrado con Registro Calificado: Especialización en Finanzas y Sistemas (Resolución 2041 del 20 de mayo de 2007) y Especialización en Gerencia de Mercadeo (Resolución 6922 del 13 de noviembre de 2007).

Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Atlántico

La Facultad de Economía y Finanzas inició labores el 17 de marzo de 1950, aprobada por Resolución del MEN 1591 de julio 27 de 1950 y posteriormente denominada Facultad de Ciencias Económicas, mediante el Acuerdo del Consejo Directivo 05 de 1954; se inicia con marcada austeridad, en aula improvisada en las instalaciones de la Escuela de Bellas Artes.

La denominación Facultad de Ciencias Económicas, adoptada en el Acuerdo 05 de 1954, permitió desde 1957 el otorgamiento

de títulos relacionados con la contaduría y la administración. Fue así como de 1957 a 1959 en forma integrada y de 1960 a 1963 en forma paralela, los estudiantes de economía tuvieron la posibilidad de optar también al título de Contador Público.

Más tarde, entre 1964 y 1965, se hizo el intento de formar economistas-administradores y en la década del 70, luego de una redefinición del perfil profesional y del cambio del régimen académico anual al semestral, ocurrida en 1966, los programas de Contaduría y Administración han funcionado con independencia académica de Economía, aunque asociados en la utilización de los recursos físicos, administrativos y docentes.

Con base en la reforma universitaria promovida por el Decreto Ley 80 de 1980 se planteó la creación de la Escuela y el Departamento de Economía, en el marco de la filosofía de descentralización de la administración de los programas académicos y del cultivo de las disciplinas. Mediante el Acuerdo del Consejo Superior No. 02 de agosto de 1982 se crearon y organizaron las Escuelas de Economía, Administración de Empresas y Contaduría Pública, como dependencias de la facultad encargadas de administrar los programas de formación universitaria. Posteriormente, mediante el Acuerdo del Consejo Superior No. 032 de julio 24 de 1986 se establecieron los Departamentos como unidades académicas operativas para cultivar las disciplinas afines, impartir docencia y adelantar investigación en Economía, Administración de Empresas y Contaduría Pública.

137

Estrategias y cursos de acción

Necesidad de un cambio educativo

La nueva realidad mundial, los cambios de perspectiva, las

nuevas competencias docentes, aprender a desaprender; la obsolescencia institucional, repensar el papel del docente; el medio de aprendizaje y el papel del estudiante; el cambio social y del conocimiento, la pérdida del monopolio del saber obligó a repensar las estructuras de la educación superior y dejar de ser gestores de recursos a ser gestores de estudiantes. Los estudiantes deben entenderse como sujetos, en diferentes contextos sociales de duda y complejidad.

Corresponde al docente comprender que la pedagogía universitaria es la actividad del pedagogo, por lo tanto es su quehacer y los enfoques pedagógicos son en este caso herramientas teóricas para comprenderla, cualificarla y aplicarla; luego, si la pedagogía atiende a la formación humana, y desde esos diferentes enfoques encuentra diversos fundamentos para apoyarla, lo que debe hacer el docente es determinar cuál es su decisión didáctica para la formación en finanzas frente a sus estudiantes.

138

Preguntarse, ¿qué tipo de seres humanos en Finanzas quiere contribuir a formar?, ¿por qué?, ¿para qué? Resueltos estos interrogantes y equipado con ciertos criterios pedagógicos, solo necesita acercarse a un mayor conocimiento de los estudiantes a quienes se va a dirigir su acción, a sus contextos y al dominio de su materia. Por supuesto, la práctica pedagógica nunca es pura, es decir, ningún enfoque es autosuficiente.

Debe revisar la metodología universitaria para cambiar la formación disciplinar e instructorista que parcela el conocimiento y considera al estudiante un objeto y no un ser humano, por una formación integral-integradora. Pasar del individualismo al trabajo en equipo, aprovechando sinérgicamente y al máximo las capacidades de docentes y estudiantes, transformar la clase transmisiva en clase investigativa con trabajo sobre la base de

la enseñanza problémica, unida a proyectos, a casos, incidentes críticos, y otros, para alcanzar una didáctica para la formación en Finanzas.

Una didáctica para la formación en Finanzas demanda formar profesionales competentes, capaces de un manejo tecnológico apropiado en la vida laboral y profesional, líderes crítico-propositivos y reflexivos, emprendedores, flexibles y transformadores, con una sólida formación en valores, con ética patriótica y solidaria, comprometidos con sus raíces e historia, con equidad social y de género, con el ambiente y el desarrollo sustentable.

Después de analizar, comentar y dialogar unos presupuestos fundantes de base, podrá tomar componentes de otros enfoques, coherentes con el propio. Lo que sí no debe suceder, es que luego de reconocer a los clásicos, o las propuestas de otras comunidades pedagógicas, se continúe artesanalmente, sin nutrirse teóricamente para construir, para innovar en las prácticas pedagógicas; son necesarios los referentes, la relación teoría-práctica. Una manera fácil de abordar la comprensión teórica, puede ser la de situar la comprensión de los autores de los conceptos en las disciplinas de donde ellos provienen.

139

Hoy lo prioritario es no solo la reconstrucción de la ciencia y su servicio social, sino la producción de conocimiento y la inserción del profesional en la actividad económica y social. Se observa entonces el valor que debe tener la investigación formativa en todo el proceso educativo y la necesidad particular de la investigación científica en la educación superior, actividad con la cual la Universidad se relaciona, por ejemplo, con el sector público o privado, por pasantías, convenios o alianzas, entre otras formas. De esta manera la didáctica para la formación en Finanzas se hace viable y efectiva.

Las competencias a desarrollar se fundamentaron y ensayaron sobre la aplicación de estrategias didáctico-metodológicas con el fin de mediar procesos de construcción de aprendizajes significativos para la solución de situaciones acordes a necesidades y problemas socio-educativos del nivel superior, vinculados al contexto.

Se propició una metodología andragógica: vivencial, participativa, activa, crítica, creativa, productiva y reproductiva, para resolver problemas metodológicos de aula. Se aplicaron modelos didácticos que fueron empleados estratégicamente con diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje con trabajos individuales, por equipos, y socializados.

140 La pedagogía universitaria para la formación integral y multidimensional del ser humano compete a todos los ámbitos institucionales que la hacen posible: el administrativo, el investigativo, el académico, el de bienestar; luego la formación debe integrar las diferentes dimensiones humanas: las cognitivas y del conocimiento; las de los procedimientos, habilidades y destrezas, y las afectivo-valorativas-actitudinales y sociales. Un ejemplo de trabajo en esta forma de comprensión de la competencia la da un profesor de finanzas que refiera a sus estudiantes a los sustentos teóricos, a los procedimientos matemáticos, al uso de instrumentos y a la toma ética de posición en esta ciencia.

De esta manera hay formación de profesionales altamente calificados, con dominio no solo de lo teórico sino de lo práctico y con desempeños éticos tanto en su campo laboral como en el académico. Del diálogo se pudo deducir la importancia de la pedagogía como fundamento de la formación, y como disciplina que se fundamenta en la Epistemología (ciencia del conocimiento científico). Pero también se pudo apreciar que se ha

hecho alusión a la Didáctica, que en general se ha concebido como el campo de la Pedagogía; es primordial comprender la interrelación real que guardan entre sí la Pedagogía y la Didáctica. En el contexto de las mediaciones culturales curriculares, la Didáctica se circunscribe en términos generales en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Las didácticas de las disciplinas están entonces articuladas en su dimensión teórica a lo histórico-social y al desarrollo epistemológico de los saberes, por tanto, se necesita reconocer los principios organizadores de cada saber, como elementos específicos para la enseñabilidad que realiza el docente y para la aprendibilidad en que se sitúa al estudiante. En el caso de las profesiones, en sus didácticas se entrecruzan diferentes campos disciplinares subsidiarios que implican la construcción de un nuevo campo.

141

Según Boshell, (2002), la pedagogía universitaria pone en juego el estudio de los métodos propios de las ciencias y los métodos pedagógicos; de allí se derivaron caminos posibles en el quehacer docente. Cuando la metodología ha determinado la organización y la sistematización entre los métodos implicados, la estrategia metodológica coordina las actividades encaminadas a garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una unidad didáctica.

De esta manera los criterios metodológicos aportaron el sentido pedagógico a la estrategia que mediante su planificación garantizó los procesos coherentes para las actividades de desarrollo de las competencias, es decir, el método de la teoría de la acción comunicativa (TAC) o dialógica de la pedagogía crítica.

Concepto de enseñanza-enseñar. Es mostrar, evidenciar, compartir, aproximar al estudiante al objeto del conocimiento. Es dar los indicios, el camino, para determinar las características del objeto del conocimiento.

Concepciones de estrategias de enseñanza. Algunas concepciones se centran en el modelo de actividades que el docente propone en clase; otros hacen hincapié en las formas, técnicas y recursos didácticos (conferencia magistral, diálogos, videos), Algunos las ven como proyectos de enseñanza que deben ser elaborados y conducidos por el docente.

142

Concepto de aprendizaje. Es toda actividad cuyo resultado es la formación y adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, hábitos, y modos de actuación, así como perfeccionar los que ya poseían; es un proceso subjetivo complejo que ocurre en el individuo cuando este trata de resolver una situación desconocida, mediada por la relación con el entorno y las personas; el resultado de la enseñanza es el aprendizaje. La matización fundamental debe partir de que la respuesta, en un aprendizaje significativo, es consecuencia de una percepción y decodificación subjetiva consciente del mensaje.

Estrategias de enseñanza. Son formas de encarar la práctica de aula enfrentando sus problemas y buscando el mejor camino para resolverlos. Son planes de acción que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes.

Selección de las estrategias de enseñanza. Navas (2009, citando a Tenutto y otros, 2005) sostiene que es tarea del docente tanto la selección como la utilización de la/s estrategia/s

apropiada/s, en función de los propósitos que persiga, de los contenidos que desee enseñar, de las características de los estudiantes y del contexto, ya que dichos factores tienen marcada influencia en la eficacia de una estrategia de enseñanza.

Estudiantes y estrategias de enseñanza. Navas (2009) argumenta (según lo planteado por Falieres y Antolín, 2005) que “No existe una estrategia de enseñanza que sea válida para todos los estudiantes. Las prácticas que fueron eficaces con algunos estudiantes pueden resultar ineficaces o inapropiadas con otros”.

Conceptos de estrategia de aprendizaje. “Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (Díaz y Hernández, 1998 citado por Navas, 2009).

143

Argumenta Navas (2009, referenciando a Monereo y otras, 1995), que es el “Proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en el cual el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

Las características de las estrategias de aprendizaje persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos; son procedimientos flexibles y adaptables a distintas circunstancias (nunca como algoritmos rígidos); pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades espe-

cíficas, manifiestas o encubiertas y son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción (Díaz y Hernández, 1998, citado por Navas, 2009).

Las estrategias cognitivas de aprendizaje, actividades mentales para procesar la información significativamente y transformarla en conocimiento

En la didáctica para la formación en Finanzas se presentaron clasificaciones, conforme a los criterios metodológicos definidos por el docente y en relación con el proceso de aprendizaje del estudiante. Se pueden determinar –entre otras– las siguientes: de acuerdo a la metodología abordada para el tema:

- Por procesos analíticos, sintéticos, inductivos, hermenéuticos, dialécticos, sistémicos, complejos;
- Según la relación profesor-estudiante-estudiante: Autoaprendizaje, interactiva, colaborativa y mixta;
- Según la participación del estudiante: Activa o pasiva; Según el tratamiento de los contenidos: tratamiento integrado y complejo, o especializado;
- Según aceptabilidad de lo enseñado: enseñanza dogmática, democrática, declarativa, heurística.

144

En el caso de las Finanzas es ejemplo de autoaprendizaje, el estudio independiente, la búsqueda y análisis de información financiera y económica, la elaboración de ensayos, proyectos y las investigaciones sobre diagnóstico financiero, valoración de empresas, fusión de empresas y liquidación. Apalancamiento financiero y operativo. Signos vitales de las empresas.

Son ejemplos de aprendizaje interactivo: las exposiciones con el profesor, las conferencias de expertos, las entrevistas, los pánels, los debates, los seminarios y otros. También, se pueden realizar como clases interactivas, las mediadas por recursos electrónicos donde el docente responsable de una actividad teórica pone a disposición de los estudiantes la página electrónica del programa.

El docente tiene así la posibilidad de planear una actividad posterior, por ejemplo, talleres de resolución de casos financieros de la vida profesional. Esta estrategia puede ser plasmada semestre a semestre por relatorías o protocolos, puede actualizarse y profundizarse en su dominio didáctico. De esta Didáctica para la formación en Finanzas se pueden desprender artículos académicos y publicaciones para revistas internas del programa, página electrónica y permitir conformar una comunidad académica.

145

En cuanto al desarrollo de competencias, se avanza en el análisis crítico, reflexivo, la expresión, modulación, síntesis y apropiación del conocimiento a través del desarrollo de la competencia comunicativa, y en el campo de los saberes específicos de la profesión.

Son ejemplos de aprendizaje colaborativo: el estudio de casos, el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el análisis y la discusión de temáticas por grupos, entre otros, sin olvidar que las perspectivas de selección y determinación del uso pedagógico de las estrategias didácticas, dependen de los contextos y ámbitos de aprendizaje, de la planeación del trabajo pedagógico desde los lineamientos institucionales del programa de Ad-

ministración de Empresas, departamentos y áreas, del estilo o trabajo particular de cada docente.

La Exposición también se reconoció de acuerdo a lo planteado por Navas (2009) como clase magistral, generalmente apoyada con la utilización de medios audiovisuales como la proyección de acetatos, diapositivas o el uso de video beam. Aunque ha sido criticada por su carácter “transmisionista”, presenta ventajas cuando se pretende dar información general a grupos numerosos de estudiantes o inducción sobre un determinado tema en asignaturas teóricas o teórico-prácticas de Finanzas en algunos temas específicos.

146

Esta estrategia permite al docente presentar sus puntos de vista, motivar a los estudiantes sobre algunos aspectos temáticos, aclarar contenidos difíciles, sintetizar discusiones o debates, responder a interrogantes previos. La forma de ser del profesor se constituyen en una figura a seguir por los estudiantes. Sin embargo, se requiere reconocer el momento y el modo de la magistralidad para lograr los propósitos.

En la Didáctica para la formación en Finanzas el trabajo por Proyectos, es interesante cuando se trata de acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de la realización de un proyecto, que a la vez se convierta en incentivo de aprendizaje; es recomendable en los cursos de Finanzas donde ya se integran contenidos de diferentes áreas del conocimiento en los programas avanzados de pregrado y en materias terminales; en este caso, que por el dominio ya existente de materias disciplinares o profesionales contribuyen a la interdisciplinariedad.

Es necesario definir claramente las competencias que se trabajarán; igualmente la asesoría y el seguimiento a los estudiantes a lo largo de todo el proyecto. El profesor plantea los temas en los cuales se inscribe el estudiante y planea la intervención de ellos o facilita y motiva la participación de los estudiantes y su trabajo interdisciplinario desde el momento mismo de su definición.

Otra forma de la Didáctica para la formación en Finanzas son los Proyectos de Investigación, como parte de las estrategias de enseñanza. La investigación formativa se constituye en una estrategia mediante la cual los estudiantes se enfrentan semestre a semestre al proceso de formación como investigadores. Se involucra a los profesores de diferentes áreas de forma ínter o transcurricular, y se establecen vínculos entre la docencia y la investigación.

147

Es importante determinar que algunos de estos proyectos se originan en profesores de distintos departamentos, y que pueden incluso ser propuestos por los estudiantes. Al principio de cada semestre los estudiantes deben escoger libremente con quién desean trabajar a partir de una lista de proyectos y profesores en la oferta de cada grupo de investigación del programa de Administración de Empresas. Los profesores son los investigadores principales, ejercen la función de tutores de los estudiantes, y en algunos casos se generan coinvestigadores.

Además, en la Didáctica para la formación en Finanzas, el trabajo en el laboratorio es esencial para su enseñanza. El estudiante recibe al comienzo del período académico una Guía de laboratorio financiero donde se describe el marco de referencia de las actividades que debe realizar en cada sesión, y la bibliografía

para prepararse. Un ejemplo es el juego vivencial financiero de la bolsa de valores.

Esta estrategia permite desarrollar competencias en destrezas técnicas, en el manejo de procedimientos y uso de equipos, en el trabajo en equipo, la comunicación oral y escrita, en pensamiento analítico y sintético, y en general en los procesos de construcción de conocimiento del respectivo saber.

Los Talleres también pueden desarrollar la didáctica para la formación en finanzas: indican un lugar donde se trabaja y se transforma algo para ser utilizado; es un aprender haciendo en equipo. En él se integran conocimientos teóricos, métodos, habilidades y técnicas en un proceso de trabajo. En el Taller importa la acción-reflexión en el trabajo en común, es una estrategia que se da alrededor de la pregunta, la organización y sistematización del trabajo y del establecimiento de roles.

148

Lo anterior no implica el desconocimiento del trabajo personal sino que se realiza en un ambiente cooperativo en que el maestro acompaña el aprendizaje y el aprender a aprender. Las actividades que se realicen en el Taller deben estar planeadas en torno a un problema del contexto de la disciplina o la profesión, y tener definidas explícitamente las actividades y logros a alcanzar.

Se pueden diseñar Talleres por evaluación de casos de gestión de instituciones específicas de diferentes niveles de complejidad, y desde diversas perspectivas: interna, externa, financiera, de productividad, de innovación, de calidad y mercadeo, y es fácil incluir aspectos de planeación, organización, control y propuestas de mejoramiento. Igualmente se realizan Talleres

analizando reglamentaciones vigentes, aplicando herramientas de auditoría y construyendo planes de mejoramiento.

Los Seminarios se utilizan en la didáctica para la formación en finanzas; para su realización deben estar presentes varias características, el trabajo implícito y la planeación del seminario y debe surgir de todos los participantes. Debe compartirse la profundización y solución de problemas entre todos y debe existir una sesión final de compendio y evaluación del trabajo.

Para los Seminarios se requiere un tiempo de preparación previa o presencial para la organización de los temas de estudio. Los docentes asignan una lista de temas de importancia, que forman parte del núcleo de conocimientos que deben adquirir los estudiantes y que ameritan una profundización.

Los roles principales en el Seminario son el director, relator, discursante y el protocolante. El director coordina, organiza, dirige y pone en juego su experiencia para el éxito del Seminario; el relator expone y enriquece argumentativamente el tema tratado; el correlator complementa, destaca puntos, presenta una visión crítica de la relatoría; los discursantes confrontan concepciones y dominios sobre el tema, y el protocolante realiza los protocolos de las sesiones que junto con las síntesis elaboradas por el director se constituyen en las memorias de la reflexión y producción en el Seminario. Este tipo de trabajo desarrolla en el estudiante competencias en el conocimiento específico, en la profundización y en el trabajo en equipo a manera de comunidad científica.

149

El estudio de casos. La estrategia se puede dar a partir de una situación real, que ya haya sido solucionada o apreciada ante-

riormente, para tratarla de nuevo sin que el docente suministre ningún indicio. Se requiere de un proceso de investigación previa para conocer en profundidad los diferentes factores que intervienen en la situación dada.

Es importante que los estudiantes aprendan a definir el problema adecuadamente pues del acierto de esta etapa depende el éxito en las soluciones. Lo que se hace es acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de un caso real o diseñado.

El caso se convierte en incentivo que motiva a aprender. Permite que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes. El estudio de casos es útil para iniciar la conceptualización en un tema, para la revisión de la materia, para formar al estudiante en la toma de decisiones y para promover la investigación sobre ciertos contenidos.

150

El profesor recopila información sobre el caso y lo diseña; presenta el caso, facilita y motiva a su solución. Los estudiantes investigan, discuten, proponen y comprueban sus hipótesis. Debe quedar claro que más que encontrar soluciones válidas importa la mejor formación en las actividades profesionales y que no siempre se llega a una solución convincente o única aceptada por todos.

El ejercicio pedagógico consiste en la asignación de un caso a un grupo de estudiantes, quienes se encargan de analizarlo detenidamente, para luego actuar frente al resto del grupo asumiendo el papel de especialistas. El resto del grupo debe asumir el papel de par, interrogando, para que a través de preguntas, se puedan descubrir los hallazgos del estudio. Durante

todo este tiempo el docente cuestiona los procedimientos, guía a los estudiantes y orienta con su experiencia el desarrollo del ejercicio.

La Mesa Redonda es otra forma que se puede aplicar para la didáctica en la formación en finanzas. Es una discusión en torno a una temática, ya sea ante un auditorio o en privado; la forma de la discusión es de tipo conversatorio, por lo general de tres a seis personas, y no se permiten discursos a los integrantes ni al moderador.

La atmósfera es informal y el moderador mantiene un control sobre el campo temático y el uso del tiempo. Se pueden enfocar y exponer diferentes hechos y puntos de vista siempre sobre el tema. Es útil para discutir sobre los puntos de acuerdo y desacuerdo y para repartir (no dispersar) la responsabilidad entre los integrantes de la Mesa Redonda. Para su éxito es importante tener claros los objetivos de la reunión y la selección y preparación adecuada de los participantes.

151

Como conclusiones generales al uso de las estrategias didácticas, es importante considerar su pertinencia conforme con los procesos formativos en las áreas y los cursos, de manera tal que el profesor y los estudiantes lleguen a dominar cualificadamente sus procedimientos. También es bueno el no dispersarse en cantidad, lo que permite profundizar en estrategias, recursos e instrumentos para las estrategias seleccionadas, creando variantes enriquecedoras y estimulantes para el trabajo pedagógico de los estudiantes.

Otra cosa que también es importante al seleccionar las estrategias y actividades, es tener en cuenta el tipo de experiencias que vivencian los estudiantes y lo que se pretende potenciar en

las competencias a formar: habilidades intelectivas y tecnológicas, aspectos socio-valorativos, destrezas motoras o dominio de ciertos conocimientos.

De igual manera, se debe prever el nivel de desarrollo con que se parte en los estudiantes y precisar el momento en que se insertará la actividad; ¿al inicio?, en el proceso?, al final? Igualmente, su propósito: ¿Para la integración de temas?, ¿para el diagnóstico, análisis, evaluación?, ¿para el desarrollo de habilidades?

El profesor debe indagar y pensar según las variables del grupo y el número de estudiantes, las condiciones de género y edades, las relaciones entre el grupo y de empatía personal u otros factores externos o internos, que estén afectando (conflictos, actitudes tradicionales, rechazo a la materia...).

- 152 Durante el transcurso de la planeación y el desarrollo de la propuesta didáctica en la materia, no deben descuidarse los objetivos y competencias para retroalimentar y readecuar la estrategia si se hace necesario. Cuando esto no sucede, se termina realizando una actividad que no se tenía prevista, que puede derivar en desconcierto si no se articula adecuadamente al proceso general del curso. Luego, una forma de garantizar las mejores actividades es que sean factibles, y profundizarlas de antemano.

Otro aspecto a tener en cuenta es que los costos de los recursos para las actividades propuestas sean adecuados a los recursos disponibles por el programa de Administración de Empresas y a las posibilidades económicas de los estudiantes. Las actividades que resulten un reto para el estudiante, sus niveles de exigencia y los prerrequisitos para aportar en los procesos de autoformación. Por último, es primordial recordar que el no tener en cuenta

el nivel de las competencias previas para la formación a impartir, conlleva a que un excelente profesor no logre el mejor curso.

Entonces, un proceso formativo propuesto por el docente universitario, debe estar antecedido o mediado en paralelo por estrategias curriculares para la nivelación en competencias básicas; debe continuarse a través de experiencias pedagógico-didácticas que exhiban en su modelo, pertinencia, coherencia, suficiencia, soporte argumentativo y posibilidad de impacto. Se debe terminar con el registro escrito del docente de sus experiencias pedagógicas y didácticas para el enriquecimiento del saber pedagógico de su campo profesional.

IDENTIFICACIÓN DE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN EN FINANZAS EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

153

Procesos didácticos

En el análisis de las distintas clasificaciones que ofrecen los tratadistas de las Ciencias de la Educación a partir de diversos criterios, se propone aportar visiones de conjunto, en las que se incluye realizaciones varias, teóricas y prácticas. Las clasificaciones con las que hoy contamos no tienen un valor permanente pues el avance de las ciencias aporta nuevos elementos que es necesario insertar dando lugar, con frecuencia, a una nueva reestructuración del sistema elaborado. En la actualidad, teniendo presente la reforma de los estudios, tal reflexión alcanza un nuevo significado.

La Didáctica, en su condición de disciplina **realista-crítica**, no tiende tanto a la verificación de resultados, cuando sí a la

perenne revisión y corrección, consciente de su **historicidad** y de la necesaria pluralidad de perspectivas.

La didáctica, como se aprecia en la Figura 5, aparece como un elemento técnico-cultural con una razonable y lógica relación e integración de la Didáctica en las Ciencias a las que presta su acción y de las que recibe impulsos e influencia.

En la figura 5 aparece formando parte de la pedagogía que a su vez interacciona con la filosofía, la psicología y la historia de la pedagogía. La didáctica, en sentido amplio, emana con fuerza y entidad propia de esa pedagogía para abrirse a nuevos campos de didáctica e investigación especiales y que, a su vez, son beneficiarias de los planteamientos provenientes de las ciencias.

154

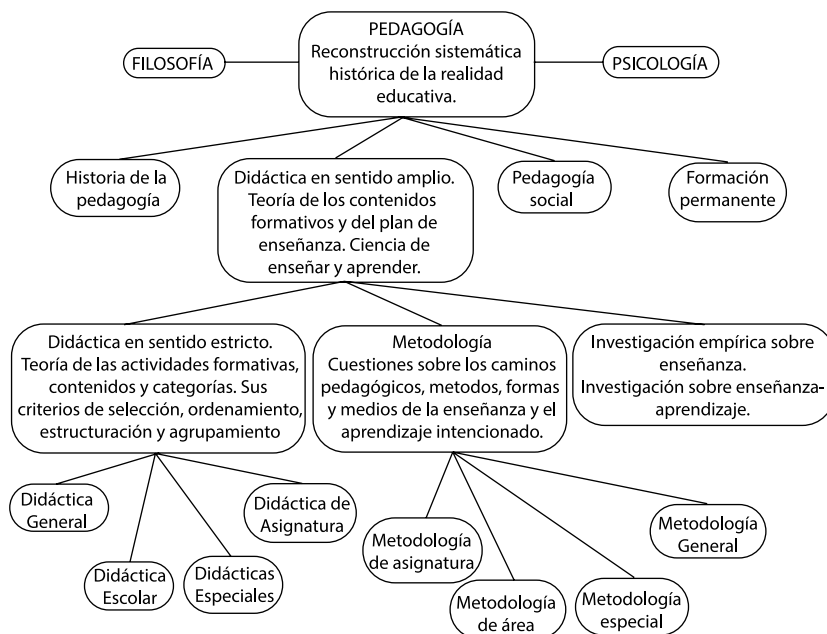


Figura 5

La Didáctica y su relación con la pedagogía, filosofía y psicología

Fuente: Construcción del autor. Basado en Kron (2000) de la Universidad de Maguncia. Texto Grundwissen, estudio comparativo de los campos científicos que concurren en las Ciencias de la Educación y los objetos formales de conocimiento

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE LAS ENCUESTAS A LOS DOCENTES, ESTUDIANTES Y OBSERVACIONES DEL FENÓMENO OBJETO DE ESTUDIO

Las técnicas de análisis de datos que se emplearon en este estudio fueron las estadísticas descriptivas, tomando para ello la distribución de frecuencia absoluta para marcar la cantidad relativa que muestra el concepto porcentual, y de esta manera conocer el comportamiento de los indicadores, asumiendo datos para las estrategias de reflexión del investigador y evaluar la frecuencia de los fenómenos analizados sobre el objeto de estudio.

A continuación, los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los docentes y estudiantes de los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades consideradas en la muestra.

155

Resultados del procesamiento de la información de las encuestas a los docentes

En lo atinente a la variable didáctica en cuanto a su dimensión de los estilos de enseñanza²⁰ en la formación en Finanzas se evidenció que el estilo Transmisor es aplicado por los docentes que se muestran completamente y medianamente de acuerdo y medianamente de acuerdo (57,2 % + 19,0 % = 76,2 %) en seguir aplicando este estilo de enseñanza que se encuentra por encima del promedio de los estilos de enseñanza del 72,15 %. Ver Tabla 20. Resultados fundamentados con mediana y moda de 4,0 y media de 3,9.

Tabla 20
***Estilo de enseñanza Transmisor
de los docentes en los curso de Finanzas
en programas universitarios de Administración de Empresas-2016***

156

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	4,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	19,0	23,8
Medianamente de acuerdo	12	57,2	81,0
Completamente de acuerdo	4	19,0	100,0
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

²⁰ El estilo es una construcción a la vez social y singular. En cuanto a singular es una manera propia, indiosincrásica de pensar, de sentir y de hacer acerca de la enseñanza. Se construye grupalmente anclado en componentes instituidos de los que se diferencia al crear e instituir nuevas formas según (Monetti 2015. p.17)

Resultados de los estilos de enseñanzas aplicados por los docentes en los cursos de finanzas en programas de Administración de Empresas-2016

Se destaca el estilo Nutritivo que alcanzó en lo completamente y medianamente de acuerdo una alta aceptación positiva del 85,8 % (42,9 % + 42,9 %). Ver Tabla 21. Significa que los docentes de estos programas deben seguir aplicando en sus clases el estilo Nutritivo. Sigue en preferencia el estilo Aprendiz con el 80,9 %. Resultados fundamentados con mediana y moda de 4,0 y media de 4,1.

Tabla 21
Estilo de enseñanza Nutritivo de los docentes (aplicación práctica) en los cursos de Finanzas en programas universitarios de Administración de Empresas-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	4,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	9,5	14,3
Medianamente de acuerdo	9	42,9	57,1
Completamente de acuerdo	9	42,9	100,0
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Se pudo detectar, y es de reflexión para algunos programas universitarios de Administración de Empresas que el estilo Reformador y social que contiene la responsabilidad social y la ética solo alcanzó el 47,6 %, es decir, algunos docentes no aplicaron, otros estuvieron completamente en desacuerdo, medianamente y ni de acuerdo ni en desacuerdo 52,4 % (4,8 % + 4,8 % + 14,3 % + 28,6 %). Ver Tablas 20 y 21.

En la Figura 6, se aprecian los estilos de enseñanza (transmisor, nutritivo, aprendiz y reformador y social) de los programas universitarios de Administración de Empresas con el indicador de Baremo que arrojó un promedio de 83,5 % para una calificación de excelente. Se destaca el estilo de enseñanza Aprendiz aplicado por los docentes con el 80,9 % y solo un 14,3 % ni de acuerdo, ni en desacuerdo, como se aprecia en la Tabla 22 y Figura 6. Por otra parte, el estilo de enseñanza Reformador y social en la evaluación solo alcanzó el 47,6 %, siendo el menor aplicado por los docentes entrevistados en la investigación. (Ver tabla 23).

158

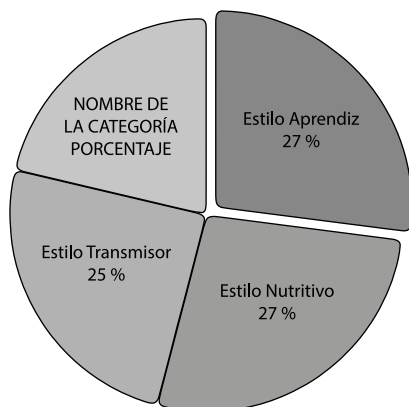


Figura 6

Estilos de enseñanzas de los docentes en los programas universitarios de Administración de Empresas encuestados de las universidades: 1023B-6542F-9783E-2016

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016. Baremo Excelente con promedio de 83,25 %

Tabla 22
***Estilo Aprendiz (estudio de caso) de enseñanza
 en la clase para el desarrollo del curso de Finanzas
 en programas universitarios de Administración de Empresas-2016***

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	4,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	19,0
Medianamente de acuerdo	7	33,4	52,4
Completamente de acuerdo	10	47,6	100,0
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

159

Tabla 23
***Estilo de enseñanza Reformador y social de los docentes
 en los cursos de Finanzas en programas universitarios
 de Administración de Empresas-2016***

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	1	4,8	4,8
Completamente en desacuerdo	1	4,8	9,5
Medianamente en desacuerdo	3	14,3	23,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	6	28,6	52,4
Medianamente de acuerdo	7	33,3	85,7
Completamente de acuerdo	3	14,3	100,0
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Resultados de los tipos de didácticas utilizadas por los docentes en los cursos de finanzas en programas de Administración de Empresas-2016



Figura 7

Tipos de didácticas utilizadas por los docentes en los programas universitarios de Administración de Empresas encuestados en las universidades:1023B-6542F-9783E. 2016

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016. Baremo Excelente con promedio de 81

160

De igual manera, se constató para el indicador de los tipos de didácticas, que la Comprensiva es la más utilizada por los docentes encuestados de los programas universitarios de Administración de Empresas con el 85,7 % discriminado en un 57,1 % medianamente de acuerdo y un 28,6 % completamente de acuerdo. Ver Tabla 24.

Sigue en el orden de utilización de la Didáctica para la formación en Finanzas, la Crítica con el medianamente y completamente de acuerdo con el 76,2 % (47,6 % + 28,6 %) y la didáctica Expresiva, Constructivista, Expositiva y Socrática con el 71,4 %.

Es para reflexionar el caso de la didáctica Constructivista, que solo se ubica en el cuarto lugar de ser aplicada por los docen-

tes consultados, pero se aprecia el mejor equilibrio en cuanto a las consideraciones de medianamente y completamente de acuerdo. Ver Tablas 24, 25, 26, 27, 28 y 29 y la figura 7.

Tabla 24
Didáctica Comprehensiva utilizada por los docentes encuestados en los programas universitarios de Administración de Empresas en las universidades: 1023B-6542F-9783E-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	4,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	9,5	14,3
Medianamente de acuerdo	12	57,1	71,4
Completamente de acuerdo	6	28,6	100,0
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 25
Didáctica Crítica utilizada por los docentes encuestados en los programas universitarios de Administración de Empresas en las universidades: 1023B-6542F-9783E-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	23,8	23,8
Medianamente de acuerdo	10	47,6	71,4
Completamente de acuerdo	6	28,6	100,0
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Se destaca en las didácticas utilizadas por los docentes consultados en el estudio, el caso de las consideraciones mediana-

mente y completamente de acuerdo que de las percepciones de los docentes, la de mayor aceptación de completamente de acuerdo se presentó en la didáctica Expositiva con el 42,9 % (Figura 7), seguida por la Didáctica Constructivista con el 33,3 %, pero se presentó empate entre las didácticas Socrática, Crítica, Comprehensiva y la Expresiva con el 28,6 %.

Tabla 26
Didáctica Expresiva utilizada por los docentes encuestados en los programas universitarios de Administración de Empresas en las universidades: 1023B-6542F-9783E-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo	1	4,8	4,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	23,8	28,6
Medianamente de acuerdo	9	42,9	71,4
Completamente de acuerdo	6	28,6	100,0
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 27
Didáctica Constructivista utilizada por los docentes encuestados en los programas universitarios de Administración de Empresas en las universidades: 1023B-6542F-9783E-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo	2	9,5	9,5
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	14,3
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	28,6
Medianamente de acuerdo	8	38,1	66,7
Completamente de acuerdo	7	33,3	100,0
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 28
Didáctica Expositiva utilizada por los docentes encuestados en los programas universitarios de Administración de Empresas en las universidades: 1023B-6542F-9783E-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo	2	9,5	9,5
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	14,3
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	19,0	33,3
Medianamente de acuerdo	5	23,8	57,1
Completamente de acuerdo	9	42,9	100,0
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

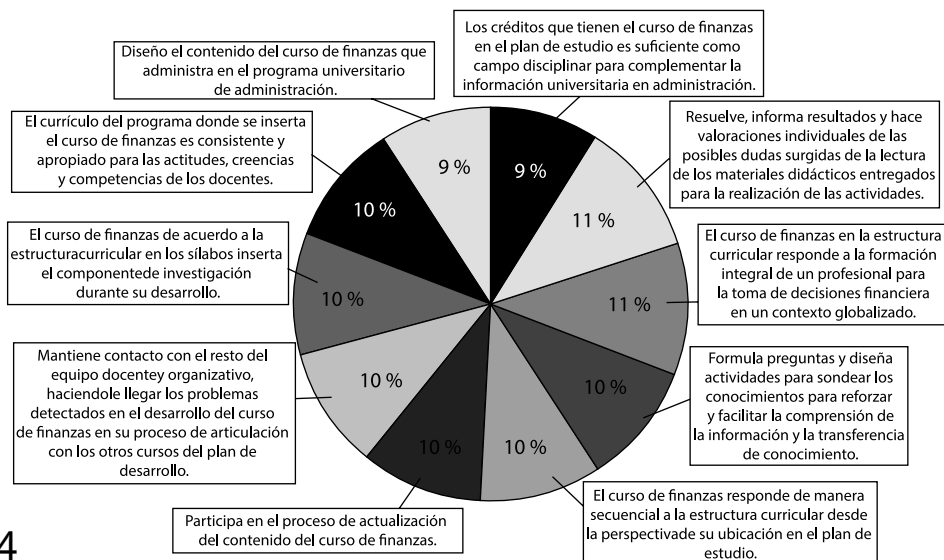
163

Tabla 29
Didáctica Socrática utilizada por los docentes encuestados en los programas universitarios de Administración de Empresas en las universidades: 1023B-6542F-9783E-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	1	4,8	4,8
Completamente en desacuerdo	2	9,5	14,3
Medianamente en desacuerdo	4	19,0	33,3
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	47,6
Medianamente de acuerdo	5	23,8	71,4
Completamente de acuerdo	6	28,6	100,0
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas: 2016

Resultados de la percepción de los tipos de pedagogía y currículo utilizada por los docentes en los cursos de finanzas en programas de Administración de Empresas-2016



164

Figura 8

Percepción de la pedagogía y currículo de los docentes encuestados utilizada en los cursos de Finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades: 1023B-6542F-9783E-2016

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016. Baremo Excelente con promedio de 81

En referencia a la pedagogía y currículo, los resultados obtenidos fueron altamente positivos puesto que los encuestados están completamente y medianamente de acuerdo en un 90,54 % (42,9 % + 47,6 %) con lo afirmado por Mora (2014), que concibe el currículo como el instrumento que interioriza y moviliza las condiciones subjetivas y objetivas en un plan de estudios, desde las diferentes áreas del saber, asignaturas o proyectos pedagógicos institucionales, con la función de movilizar la intersección de estas estructuras con los sujetos de formación de acuerdo con la misión y visión de una institución educativa.

Cuando el docente resuelve, informa resultados y hace valoraciones individuales de las posibles dudas surgidas en las clases teóricas y prácticas para la realización de las actividades, los docentes encuestados en un 90,5 % estuvieron medianamente y completamente de acuerdo (Ver Tabla 30).

El curso de Finanzas en la estructura curricular responde a la formación integral de un profesional para la toma de decisiones financieras en un contexto globalizado con el 81 % contestado por los docentes encuestados medianamente y completamente de acuerdo.

En el estudio se presentaron resultados muy similares en que los cursos de finanzas responden de manera secuencial a la estructura curricular desde la perspectiva de su ubicación en el plan de estudios. Durante el desarrollo del curso de Finanzas se aplicó como metodología “El método de casos” con respuestas de medianamente y completamente de acuerdo con el 81 % (42,1 % + 38,1 %).

165

Los docentes consultados sobre este indicador del desarrollo del curso de finanzas que aplicaron como metodología “El método talleres teóricos y práctico”, tuvieron un resultado positivo con el 80,9 %, de completamente y medianamente de acuerdo (Ver Figura 8 y Tablas 30,31,32,33 y 34).

Tabla 30
Resuelve, informa resultados y hace valoraciones individuales de las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos entregados para la realización de las actividades-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	4,8	5,0
Medianamente de acuerdo	9	42,9	50,0
Completamente de acuerdo	10	47,6	100,0
Total	20	95,2	
Perdidos	Sistema	1	4,8
Total		21	100,0

166

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

El 66,7 % de los docentes encuestados insertaron en su sílabos el componente de investigación; solo el 4,8 % no aplicaron en la encuesta (Ver Tabla 31).

Tabla 31
El curso de Finanzas de acuerdo a la estructura curricular en los sílabos inserta el componente de investigación durante su desarrollo-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	1	4,8	5,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	23,8	30,0
Medianamente de acuerdo	8	38,1	70,0
Completamente de acuerdo	6	28,6	100,0
Total	20	95,2	
Perdidos	Sistema	1	4,8
Total		21	100,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

El 19,0 % de los docentes entrevistados manifestó no estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo con la formulación de preguntas y el diseño de actividades para reforzar y facilitar la comprensión y transferencia de conocimiento, mientras que el 76,2 % estuvo medianamente y completamente de acuerdo con la formulación y diseño de actividades (Ver Tabla 32).

Tabla 32
Formula preguntas y diseña Actividades para sondear los conocimientos para reforzar y facilitar la comprensión de la información y la transferencia de conocimiento-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	19,0	20,0
Medianamente de acuerdo	5	23,8	45,0
Completamente de acuerdo	11	52,4	100,0
Total	20	95,2	
Perdidos	Sistema	1	4,8
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

167

El 81,0 % de los docentes consultados en lo pertinente al curso de finanzas y su correspondencia secuencial a la estructura curricular desde la perspectiva de su ubicación en el plan de estudio se mostraron positivos y solo el 4,8 % no aplicó en la consulta (Ver Tabla 33 y figura 8).

Tabla 33
El curso de finanzas responde de manera secuencial a la estructura curricular desde la perspectiva de su ubicación en el plan de estudio-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	15,0
Medianamente de acuerdo	9	42,9	60,0
Completamente de acuerdo	8	38,1	100,0
Total	20	95,2	
Perdidos	Sistema	1	4,8
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

El 76,2 % de los docentes encuestados fueron positivos en sus respuestas al proceso de actualización del contenido de los cursos de Finanzas (Ver Tabla 34).

Tabla 34
Participa en el proceso de actualización del contenido del curso de Finanzas-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	1	4,8	5,0
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	10,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	9,5	20,0
Medianamente de acuerdo	6	28,6	50,0
Completamente de acuerdo	10	47,6	100,0
Total	20	95,2	
Perdidos	Sistema	1	4,8
Total		21	100,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

168 Se precisó que un 57,1 % de los docentes mantiene contacto con su equipo docente y directivos académicos para comunicar los problemas detectados en el desarrollo del curso de finanzas y su articulación con los otros cursos del plan de estudio, no aplicaron en la encuesta el 4,8 % y el 14,3 % son neutrales en sus respuestas (Ver Tabla 35).

Tabla 35
Mantiene contacto con el resto del equipo docente y organizativo, haciéndole llegar los problemas detectados en el desarrollo del curso de Finanzas en su proceso de articulación con los otros cursos del plan de estudio-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Medianamente en desacuerdo	2	9,5	10,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	25,0
Medianamente de acuerdo	3	14,3	40,0
Completamente de acuerdo	12	57,1	100,0
Total	20	95,2	Media 4,2
Perdidos	Sistema	1	4,8
Total		21	100,0
			Moda 5,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Por otra parte, en lo atinente al componente de investigación insertado en los cursos, se encontró que el 23,8 % de los docentes no articulan la investigación en sus cursos y el 4,8 % no contestó la pregunta, mientras que el 66,7 % fue positivo en articular la investigación con el proceso educativo.

Se constató para el indicador Competencia investigativa debido a que el mayor porcentaje de los encuestados 66,7 % (38,1% + 28,6%) manifestó estar completamente y medianamente de acuerdo con el profesor en el aula; debe investigar; sobre la base de su praxis educativa y lograr obtener nuevos conocimientos que le permitan mejorar los procesos educativos en los cuales se involucra (Ver Tabla 36).

Tabla 36
El curso de Finanzas de acuerdo a la estructura curricular en los sílabos inserta el componente de investigación durante su desarrollo-2016

169

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %	
NA	1	4,8	5,0	
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	23,8	30,0	
Medianamente de acuerdo	8	38,1	70,0	
Completamente de acuerdo	6	28,6	100,0	
Total	20	95,2	Media 3,8	
Perdidos	Sistema	1	4,8	Mediana 4,0
Total		21	100,0	Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

El currículo del programa donde se inserta el curso de Finanzas es consistente y apropiado para las actitudes, creencias y

competencias de los docentes, con indicador positivo del 61,9%, guardando equilibrio entre lo medianamente y completamente de acuerdo, hasta algunos docentes entrevistado manifestaron que la pregunta no aplica en el proceso (Ver Tabla 37).

Tabla 37
El currículo del programa donde se inserta el curso de Finanzas es consistente y apropiado para las actitudes, creencias y competencias de los docentes-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %	
NA	1	4,8	5,0	
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	10,0	
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	23,8	35,0	
Medianamente de acuerdo	6	28,6	65,0	
Completamente de acuerdo	7	33,3	100,0	
Total	20	95,2	Media 3,8	
Perdidos	Sistema	1	4,8	Mediana 4,0
Total		21	100,0	Moda 5,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Al analizar las variables de la evaluación de aula de clase en su dimensión de los elementos de interacción, se observó que el indicador de contenido de aulas debe ser de calidad con estructuración adecuada en todos los elementos del curso, estrategias didácticas bien definidas y susceptibles de agregación, flexibles para los ajustes del caso, adecuada a las características del curso y de fácil lectura, comprensión y coherentes con los objetivos que se persiguen al finalizar el curso.

De acuerdo a los resultados de las respuestas anteriores y su articulación con la participación en el diseño de los contenidos

se detectó, que no participar en el diseño llevó a que al entrevistar a los docentes, sus respuestas fueron medianamente y completamente de acuerdo en el 57,1 %.

En cuanto a los docentes que participaron en la actualización del contenido del curso de finanzas que se administra en el programa universitario de Administración de Empresas, el resultado fue positivo e invita a reflexionar sobre el compromiso de los docentes de ser actores en el diseño.

Se alcanzó el 57,1 % en lo medianamente y completamente de acuerdo en que el profesor que facilita contenidos debe propiciar ambientes de aprendizajes colaborativos y de socialización de conocimiento; se establece que el docente es el encargado de generar un ambiente de encuentro, de diálogo y de participación con alto grado de calidez, donde se hace común la comunicación permanente, el mensaje de ánimo, la preocupación por el estudiante que no hace aportaciones en un grupo de discusión (Ver Tabla 38).

171

Tabla 38
Diseño del contenido del curso de Finanzas que se administra en el programa universitario de Administración de Empresas-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	1	4,8	5,0
Completamente en desacuerdo	1	4,8	10,0
Medianamente en desacuerdo	3	14,3	25,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	40,0
Medianamente de acuerdo	4	19,0	60,0
Completamente de acuerdo	8	38,1	100,0
Total	20	95,2	Media 3,8
Perdidos Sistema	1	4,8	Mediana 4,0
Total	21	100,0	Moda 5,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 39
Los créditos que tiene el curso Finanzas en el plan de estudio es suficiente como campo disciplinar para complementar la formación universitaria en administración-2016

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Medianamente en desacuerdo		1	4,8	5,3
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		7	33,3	42,1
Medianamente de acuerdo		6	28,6	73,7
Completamente de acuerdo		5	23,8	100,0
Total		19	90,5	Media 3,8
Perdidos	Sistema	2	9,5	Mediana 4,0
Total		21	100,0	Moda 5,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

172 Se apreció en las entrevistas a los docentes que los créditos que tiene el curso Finanzas en el plan de estudio es poco suficiente como campo disciplinar para complementar la formación universitaria en Administración con el 52,4 % positivo, pero un 33,3 % es neutral y el 9,5 % no aplica a la pregunta (Ver Tabla 39).

Resultados de los métodos de enseñanza aplicados por los docentes encuestados en los programas universitarios de Administración de Empresas-2016

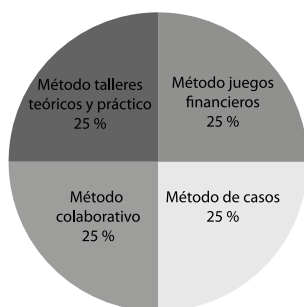


Figura 9
Métodos de enseñanza utilizados por los docentes entrevistados en los programas universitarios de Administración de Empresas

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016

Hay que registrar que “El método de casos” en el estudio alcanzó el primer lugar con el 81,0 % del medianamente y completamente de acuerdo; solo la parte neutral alcanzó el 14,3 % y no aplicaron el 4,8 % (Ver Figura 40). El método de talleres teóricos y prácticos ocupó el segundo lugar de los métodos de enseñanza de los docentes encuestados en la investigación con el 80,9 % (medianamente de acuerdo el 47,6 % y completamente de acuerdo el 33,3 %) (Ver Tabla 41).

Tabla 40
Método de casos utilizados por los docentes entrevistados-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %	
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	15,0	
Medianamente de acuerdo	9	42,9	60,0	
Completamente de acuerdo	8	38,1	100,0	
Total	20	95,2	Media 4,2	
Perdidos	Sistema	1	4,8	Mediana 4,0
Total		21	100,0	Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Por otra parte el resultado del método colaborativo fue positivo en el 76,2 %, con un 19,0 % neutral de los docentes entrevistados (Ver Tabla 42), ubicándose en el tercer lugar. “El método juegos financieros (Bolsa de valores), las herramientas tecnológicas: software financiero, Excel u otros” ocupó el cuarto lugar en su aplicación por los docentes como muy positivo con 76,1 % (Ver Tabla 43).

En el desarrollo de su actividad académica los docentes aplicaron los métodos de enseñanza ajustados a la realidad, funda-

mentados en el criterio que el método es el camino para conseguir transmitir los aprendizajes y los estilos de enseñanza como la forma de enseñar, la manera de andar en el camino.

Tabla 41
El Método talleres teóricos y prácticos utilizados por los docentes entrevistados-2016

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Medianamente en desacuerdo		1	4,8	4,2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		2	9,5	12,0
Medianamente de acuerdo		10	47,6	58,1
Completamente de acuerdo		7	33,3	100,0
Total		20	95,2	Media 4,1
Perdidos	Sistema	1	4,8	Mediana 4,0
Total		21	100,0	Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 42
El método colaborativo (trabajo en equipo) utilizado por los docentes entrevistados-2016

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		4	19,0	20,0
Medianamente de acuerdo		9	42,9	61,9
Completamente de acuerdo		7	33,3	100,0
Total		20	95,2	Media 4,1
Perdidos	Sistema	1	4,8	Mediana 4,0
Total		21	100,0	Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 43
**Método juegos financieros (Bolsa de valores),
 las herramientas tecnológicas: software financiero,
 Excel u otros utilizados por los docentes entrevistados-2016**

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo	1	4,8	4,8
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	9,6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	23,8
Medianamente de acuerdo	4	19,0	42,9
Completamente de acuerdo	12	57,1	100,0
Total	21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Percepción de las actividades del aprendizaje desarrolladas por los docentes encuestados en los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades-2016

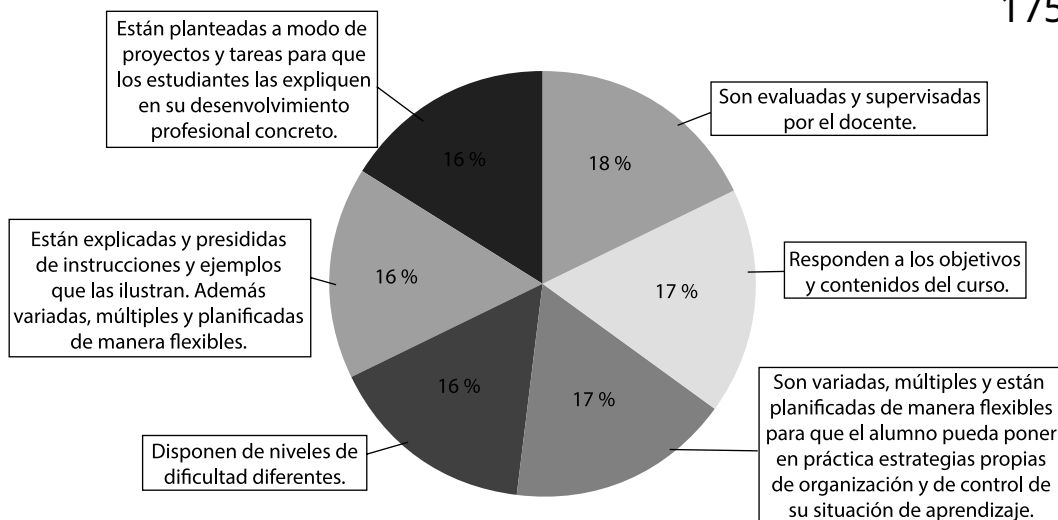


Figura 10
Percepción de las actividades del aprendizaje desarrolladas por los docentes encuestados de los programas universitarios de Administración de Empresas

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016

En el indicador de actividades del aprendizaje mostró igualmente resultados positivos, debido a que los docentes encuestados indicaron estar completamente y medianamente de acuerdo en solo un 57,1 % (23,8 % + 33,3 %). Las actividades de aprendizaje deben ser variadas y múltiples, organizadas, secuenciales y temporizadas según un plan previo del docente, que a su vez responda a los objetivos y contenidos del curso, además debe estar acompañada de una explicación que el alumno necesitará para desarrollarla (Ver Figura 10 y Tabla 44).

Se consideraron en el estudio seis actividades básicas de aprendizaje, destacándose las evaluadas y supervisadas, seguidas de la que guarda coherencia entre los objetivos y los contenidos, las demás están en las mismas categorías de importancia (Ver Figura 10).

176

Las actividades son evaluadas y supervisadas por el docente; se constató que los encuestados aceptaron completamente y medianamente de acuerdo en un 81,0 % (Ver Tabla 44).

Tabla 44
***Las actividades evaluadas y supervisadas
por los docentes entrevistados-2016***

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		3	14,3	14,3
Medianamente de acuerdo		9	42,9	57,2
Completamente de acuerdo		8	38,1	100,0
Total		20	95,3	Media 4,2
Perdidos	Sistema	1	4,8	Mediana 4,0
Total		21	100,0	Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 45
Las actividades planteadas a modo de proyectos y tareas para que los estudiantes las apliquen en su desenvolvimiento profesional concreto-2016

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo		1	4,8	4,8
Medianamente en desacuerdo		1	4,8	9,6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		6	28,6	38,2
Medianamente de acuerdo		5	23,8	62,0
Completamente de acuerdo		7	33,2	100,0
Total		20	95,2	
Perdidos	Sistema	1	4,8	
Total		21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

En las actividades planteadas a modo de proyectos y tareas los docentes fueron poco positivos con el 57,1 %, con un 28,3 % neutral en las respuestas (Ver Tabla 45). Los docentes encuestados se mostraron medianamente y completamente de acuerdo en un 71,5 % de que sus actividades presentan niveles de dificultades diferentes en su proceso de enseñanza (Ver Tabla 46).

177

Tabla 46
Las actividades de los docentes encuestados y los niveles de dificultad diferentes-2016

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Medianamente en desacuerdo		2	9,6	9,6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		3	14,3	23,9
Medianamente de acuerdo		9	42,7	66,6
Completamente de acuerdo		6	28,6	100,0
Total		20	95,2	
Perdidos	Sistema	1	4,8	
Total		21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 47
Las actividades de los docentes encuestados responden a los objetivos y contenidos del curso-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	19,0	19,0
Medianamente de acuerdo	8	38,1	57,2
Completamente de acuerdo	8	38,1	100,0
Total	20	95,2	
Perdidos	Sistema	1	4,8
Total		21	100,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

178 Las actividades de los docentes en el aula responden a los objetivos y contenidos del curso desarrollado en un porcentaje positivo de equilibrio de medianamente y completamente de acuerdo del 76,2 % (38,1 % + 38,1 %) (Ver Tabla 47). Además, en las actividades explicadas y presididas de instrucciones los docentes fueron positivos en 66,66 % y el 19,0 % son indiferentes con las respuestas (Ver Tabla 48).

Tabla 48
Las actividades explicadas y presididas de instrucciones y, además variadas, múltiples y planificadas de manera flexibles-2016

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo	1	4,8	4,8
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	9,6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	19,0	28,6
Medianamente de acuerdo	7	33,3	61,9
Completamente de acuerdo	7	33,3	100,0
Total	20	95,2	
Perdidos	Sistema	1	4,8
Total		21	100,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 49
**Las actividades son variadas, múltiples y planificadas
 de manera flexible para estrategias propias de organización
 y de control de su situación de aprendizaje-2016**

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	4,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	19,1
Medianamente de acuerdo	9	42,9	62,0
Completamente de acuerdo	7	33,3	100,0
Total	20	95,2	
Perdidos	Sistema	1	4,8
Total		21	100,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

**Percepción de los docentes sobre el contenido de la asignatura
 de Finanzas en los programas universitarios de Administración
 de Empresas de las universidades-2016**

179

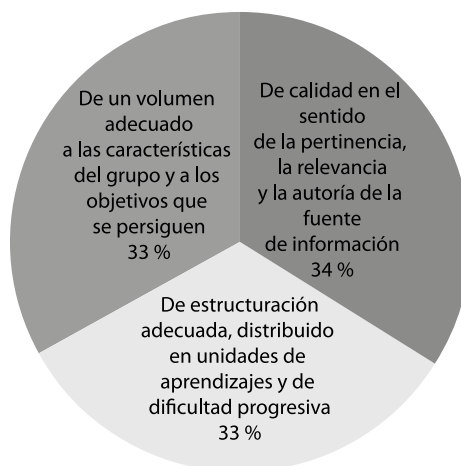


Figura 11
**Contenido de la asignatura de Finanzas
 en los programas universitarios de Administración
 de Empresas de las universidades 1023B-6542F-9783E-2016**

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016

En referencia a la calidad en el sentido de la pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información, los docentes entrevistados fueron positivos medianamente y completamente de acuerdo con el 81,0 % (38,1 % + 42,9 %) (Ver Figura 11).

Tabla 50
**La calidad en el sentido de la pertinencia,
la relevancia y la autoría de la fuente de información-2016**

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		3	14,3	14,3
Medianamente de acuerdo		8	38,1	52,4
Completamente de acuerdo		9	42,9	100,0
Total		20	95,2	Baremo Excelente Promedio 87 %
Perdidos	Sistema	1	4,8	
Total		21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

180

Tabla 51
**De un volumen adecuado a las características
del grupo y a los objetivos que se persiguen**

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		5	23,8	26,3
Medianamente de acuerdo		5	23,8	52,6
Completamente de acuerdo		9	42,9	100,0
Total		19	90,5	Baremo Excelente Promedio 87 %
Perdidos	Sistema	2	9,5	
Total		21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Los contenidos evaluados en la entrevista a los docentes de los programas de Administración de Empresas arroja un promedio de 87,7 %, discriminado en 81,0 % para la calidad en el sentido

de la pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información, mientras que el volumen adecuado a las características del grupo y a los objetivos que se persiguen alcanzó una evaluación del 66,7 % en los medianamente y completamente de acuerdo. Se destaca la estructuración adecuada y distribuida en unidades de aprendizaje y de dificultad progresiva, la cual logró ubicarse en el 81,0 % en lo medianamente y completamente de acuerdo (Ver Figura 10 y las Tablas 50, 51 y 52).

Tabla 52
La estructuración adecuada, distribuida en unidades de aprendizaje y de dificultad progresiva

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %	
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	14,3	
Medianamente de acuerdo	9	42,9	57,2	
Completamente de acuerdo	8	38,1	100,0	
Total	20	95,2	Baremo Excelente Promedio 87,7 %	
Perdidos	Sistema	1		4,8
Total		21		100,0

181

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Percepción de los docentes encuestados sobre la motivación a los estudiantes en la Didáctica en Finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades

La variable de motivación registró un promedio en Baremo del 90,0 % y una calificación de excelente. Se constató en los docentes encuestados un resultado altamente positivo en lo medianamente y completamente de acuerdo 85,7 % (47,6 % + 38,1 %),

con la capacidad y empatía para desarrollar trabajo colaborativo en equipos interdisciplinarios con los estudiantes. Se agrega que para propiciar procesos de comunicación asertiva entre los actores educativos para favorecer el desarrollo del aprendizaje los docentes lo apoyaron en un 76,2 %. En la bienvenida a los estudiantes que participan en los cursos, los docentes fueron altamente positivos con el 90,5 %, mientras que en la parte de estimular la participación, integrando, conduciendo intervenciones, sintetizando, reconstruyendo y desarrollando los temas que vayan surgiendo en la clase los docentes se manifestaron medianamente y completamente de acuerdo con el 85,7 % (Ver la Figura 12 y las Tablas 53, 54, 55 y 56).

182

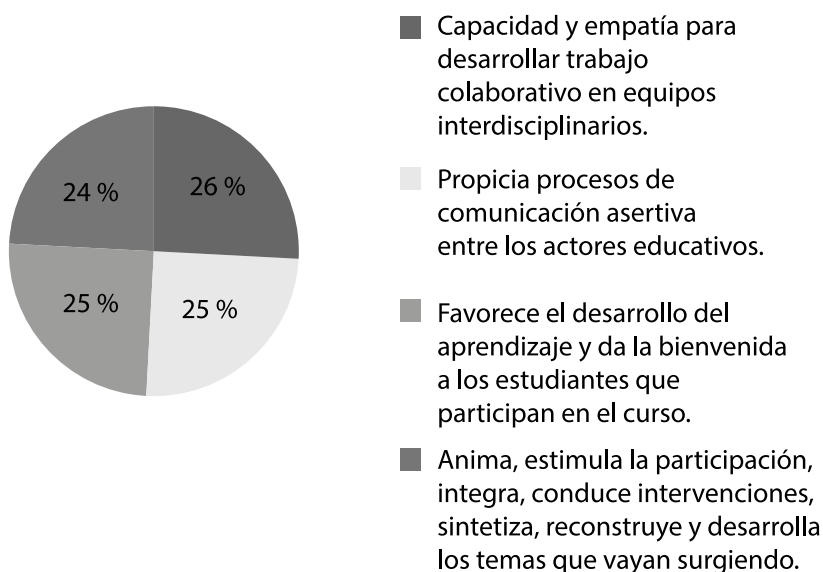


Figura 12

Percepción de los docentes encuestados sobre la motivación a los estudiantes en la Didáctica para formación en Finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016

Tabla 53
Capacidad y empatía para desarrollar trabajo colaborativo en equipos interdisciplinarios

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Medianamente en desacuerdo		1	4,8	4,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		1	4,8	9,6
Medianamente de acuerdo		10	47,6	57,2
Completamente de acuerdo		8	38,1	100,0
Total		20	95,2	Promedio Baremo 90,0 %
Perdidos	Sistema	1	4,8	
Total		21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 54
Propicia procesos de comunicación asertiva entre los actores educativos

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		4	19,0	19,0
Medianamente de acuerdo		6	28,6	47,6
Completamente de acuerdo		10	47,6	100,0
Total		20	95,2	Promedio Baremo 90,0 %
Perdidos	Sistema	1	4,8	
Total		21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 55
Favorece el desarrollo del aprendizaje y da la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		1	4,8	4,8
Medianamente de acuerdo		8	38,1	42,9
Completamente de acuerdo		11	52,4	100,0
Total		20	95,2	Promedio Baremo 90,0 %
Perdidos	Sistema	1	4,8	
Total		21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 56
Animación, estimulación a la participación, integración, intervenciones, sintetizadas en el desarrollo de los temas que vayan surgiendo

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		2	9,5	9,5
Medianamente de acuerdo		7	33,3	42,8
Completamente de acuerdo		11	52,4	100,0
Total		20	95,2	Promedio Baremo 90,0 %
Perdidos	Sistema	1	4,8	
Total		21	100,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Percepción de los docentes encuestados sobre los sistemas de evaluación en los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades

184

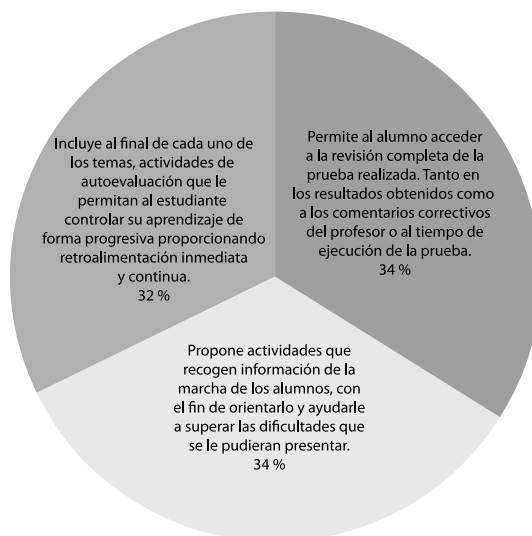


Figura 13
La percepción de los docentes sobre los sistemas de evaluación en los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016

La variable Sistema de Evaluación permitió apreciar la existencia de coherencia y percepción positiva de los docentes cuando entre sus actividades recogen información de la marcha académica de sus estudiantes con el 90,4 %, orientando y ayudando a superar las dificultades (Ver Figura 13 y Tabla 57). En lo referente a las actividades de autoevaluación, los docentes fueron muy claros en afirmar en un 76,2 % que controlan el aprendizaje de forma progresiva proporcionando retroalimentación inmediata y continua (Ver Tabla 58). Además, el 71,4 % de los docentes entrevistados aprobaron que medianamente y completamente de acuerdo que sus estudiantes pueden acceder a la revisión completa de su prueba realizada desde los resultados obtenidos como a los comentarios correctivos (Ver Figura 59). Se registra en la evaluación que según Baremo el resultado evaluativo es excelente con promedio de 88,0 %.

185

Tabla 57
Se proponen actividades que recogen información de la marcha de los estudiantes, con el fin de orientarlo y ayudarlo a superar las dificultades que se le pudieran presentar

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	4,8	4,8
Medianamente de acuerdo	12	57,1	61,9
Completamente de acuerdo	7	33,3	100,0
Total	20	95,2	Media 4,3
Perdidos	Sistema	1	4,8
Total		21	100,0
			Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 58
Actividades de autoevaluación que le permiten al estudiante controlar su aprendizaje de forma progresiva proporcionando retroalimentación inmediata y continua

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %	
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	19,0	19,0	
Medianamente de acuerdo	10	47,6	66,6	
Completamente de acuerdo	6	28,6	100,0	
Total	20	95,2	Baremo excelente Promedio 88,0 %	
Perdidos	Sistema	1		4,8
Total		21		100,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

186

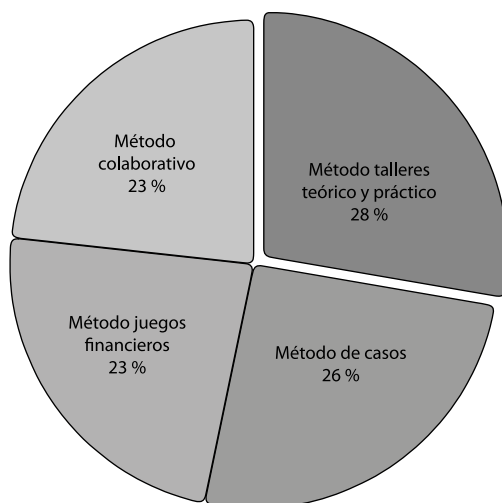
Tabla 59
Permite al estudiante acceder a la revisión completa de la prueba realizada, tanto en los resultados obtenidos como a los comentarios correctivos del profesor o al tiempo de ejecución de la prueba

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %	
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	23,8	23,8	
Medianamente de acuerdo	3	14,3	38,1	
Completamente de acuerdo	12	57,1	100,0	
Total	20	95,2	Media 4,3	
Perdidos	Sistema	1	4,8	Mediana 5,0
Total		21	100,0	Moda 5,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Resultados del procesamiento de la información de las encuestas a los estudiantes

Percepción de los estudiantes encuestados sobre los tipos de metodología recibida en los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades 1023B-6542F-9783E-2016.



187

Figura 14

Los Tipos de metodología recibida por los estudiantes de las universidades de acuerdo a su percepción.

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016

En lo atinente a los tipos de metodología los estudiantes manifestaron medianamente y completamente de acuerdo en promedio del 73,1 % que durante el desarrollo del curso de Finanzas los docentes aplicaron como metodología: El método de Casos con el 68,6 %; el método Colaborativo donde los estudiantes se mostraron medianamente y completamente de acuerdo 61,3 % (41,4 % + 19,9 %); el método de Juegos Financieros con el 59,7 % y talleres teóricos y prácticos preferenciales para los estudiantes encuestados con alto

grado positivo para la formación en Finanzas 88,0 % (Ver las Tablas 60, 61, 62 y 63). En la Figura 14 se aprecia según Baremo una evaluación de Bueno y un promedio de 73,1 %.

Tabla 60

Percepción de los estudiantes encuestados en el curso de finanzas de El Método Talleres Teóricos y prácticos aplicados por los docentes

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	1	0,5	0,5
Completamente en desacuerdo	1	0,5	1,0
Medianamente en desacuerdo	6	3,1	4,1
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	15	7,9	12,0
Medianamente de acuerdo	88	46,1	58,1
Completamente de acuerdo	80	41,9	100,0
Total	191	100	Baremo evaluación bueno. Promedio 73,1 %

188

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 61

Percepción de los estudiantes encuestados en el curso de Finanzas de El Método de Casos aplicados por los docentes

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	2	1,0	1,0
Completamente en desacuerdo	6	3,1	4,1
Medianamente en desacuerdo	12	6,3	10,4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	40	20,9	31,3
Medianamente de acuerdo	58	30,4	61,7
Completamente de acuerdo	73	38,3	100,0
Total	191	100	Baremo evaluación bueno. Promedio 73,1 %

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 62
**Percepción de los estudiantes encuestados en el curso
 de Finanzas de El Método Colaborativo aplicados por los docentes**

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	3	1,6	1,6
Completamente en desacuerdo	11	5,8	7,4
Medianamente en desacuerdo	17	8,9	16,3
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	43	22,5	38,8
Medianamente de acuerdo	79	41,4	80,1
Completamente de acuerdo	38	19,9	100,0
Total	191	100	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 63
**Percepción de los estudiantes encuestados en el curso
 de finanzas de El Método de Juegos Financieros
 aplicados por los docentes**

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	6	3,1	1,0
Completamente en desacuerdo	15	7,9	4,1
Medianamente en desacuerdo	15	7,9	10,4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	40	20,9	31,3
Medianamente de acuerdo	52	27,2	61,7
Completamente de acuerdo	62	32,5	100,0
Total	190	99,5	Media 3,6
Perdidos	Sistema	1	0,5
Total		191	100
			Moda 5,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Percepción de los estudiantes encuestados sobre los contenidos de las asignaturas de Finanzas de los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades 1023B-6542F-9783E-2016

Al evaluar los contenidos del curso de Finanzas sobre calidad, pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información los estudiantes fueron 85,9 % positivos. En los cursos de Finanzas adecuados a las características del grupo y a los objetivos que se persiguen aprobaron con el 79,5 % y en lo relativo al curso de Finanzas en su estructuración adecuada y distribuido en unidades de aprendizajes los estudiantes son de la percepción medianamente y completamente de acuerdo del 77,5 % (Ver Figura 15 y las Tablas 64, 65 y 66. El Baremo tuvo calificación de bueno y promedio de 77,8.

190

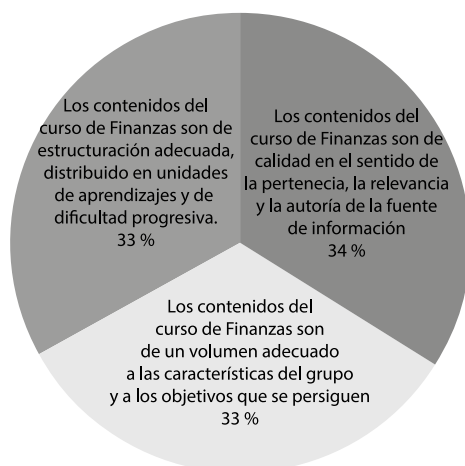


Figura 15

La percepción de los estudiantes encuestados sobre los contenidos de las asignaturas de Finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016

Tabla 64
**Los contenidos del curso de finanzas son de calidad
 en el sentido de la pertinencia, la relevancia y la autoría
 de la fuente de información**

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo	2	1,0	1,0
Medianamente en desacuerdo	5	2,6	3,6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	20	10,5	14,1
Medianamente de acuerdo	102	53,4	67,5
Completamente de acuerdo	62	32,5	100,0
Total	191	100	Baremo evaluación bueno. Promedio 77,8 %

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

191

Tabla 65
**Los contenidos del curso de Finanzas
 adecuados a las características del grupo
 y a los objetivos que se persiguen**

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo	1	0,5	0,5
Medianamente en desacuerdo	9	4,7	5,2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	29	15,2	20,4
Medianamente de acuerdo	95	49,7	70,2
Completamente de acuerdo	57	29,8	100,0
Total	191	100	Baremo evaluación bueno. Promedio 77,8 %

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 66
Los contenidos del curso de Finanzas son de estructuración adecuada, distribuidos en unidades de aprendizajes y de dificultad progresiva

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %	
Completamente en desacuerdo	2	1,0	1,0	
Medianamente en desacuerdo	8	4,2	5,2	
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	32	16,8	22,0	
Medianamente de acuerdo	85	44,5	66,5	
Completamente de acuerdo	63	33,0	100,0	
Total	190	99,5	Media 4,0	
Perdidos	Sistema	1	0,5	Mediana 4,0
Total		191	100	Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

La motivación de los docentes en el aula y la percepción de los estudiantes de los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades 1023B-6542F-9783E-2016

192

En la Figura 16 se aprecia que la percepción de los estudiantes sobre la motivación que tienen los docentes de los programas universitarios de Administración es buena con un promedio en el indicador del 78,3 %. La calificación de Baremo es buena (Ver Figura 15). Los estudiantes destacan que los docentes desarrollaron capacidad y empatía para el trabajo colaborativo con equipos interdisciplinarios en un 79,0 % (38,2 % + 40,8 %). El 74,4 % de los estudiantes encuestados aprobaron medianamente y completamente el que los docentes propiciaron procesos de comunicación asertiva. Además, 83,8 % fueron positivos al admitir que los docentes favorecieron el desarrollo del aprendizaje con la correspondiente bienvenida. Los estudiantes se mostraron medianamente y completamente de acuerdo en el 76,9 % en que los docentes animan, estimulan la participación, integran, conducen intervenciones, sintetizan, reconstruyen y desarrollan los temas que se presentaron en el proceso educativo (Ver las Tablas 67, 68, 69 y 70).



Figura 16
Percepción de los estudiantes encuestados en el aula de clase sobre la motivación de los docentes en los programas universitarios de Administración de Empresas

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016

Tabla 67
El docente ha desarrollado capacidad y empatía para el trabajo colaborativo en equipos interdisciplinarios

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	1	0,5	0,5
Completamente en desacuerdo	2	1,0	1,5
Medianamente en desacuerdo	7	3,7	5,2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	30	15,7	20,9
Medianamente de acuerdo	73	38,3	59,2
Completamente de acuerdo	78	40,8	100,0
Total	191	100	Baremo evaluación bueno. promedio 78,3 %

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 68
El docente propicia procesos de comunicación asertiva entre los actores educativos

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo	2	1,0	1,1
Medianamente en desacuerdo	5	2,6	3,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	38	19,9	24,1
Medianamente de acuerdo	79	41,4	66,3
Completamente de acuerdo	63	33,0	100,0
Total	187	97,9	
Perdidos	Sistema	4	2,1
Total		191	100

Baremo
Evaluación bueno
Promedio 77,8 %

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

194

Tabla 69
El docente favorece el desarrollo del aprendizaje y da la bienvenida a los estudiantes que participan en la asignatura

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	1	0,5	0,5
Completamente en desacuerdo	2	1,0	1,5
Medianamente en desacuerdo	7	3,7	5,2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	20	10,5	15,7
Medianamente de acuerdo	88	46,1	62,1
Completamente de acuerdo	72	37,7	100,0
Total	190	99,5	Media 4,1
Perdidos	Sistema	1	0,5
Total		191	100

Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 70
El docente anima y estimula la participación, integra, conduce intervenciones, sintetiza, reconstruye y desarrolla los temas que vayan surgiendo

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %	
NA	1	0,5	0,5	
Completamente en desacuerdo	1	0,5	1,0	
Medianamente en desacuerdo	10	5,2	6,2	
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	30	15,7	21,9	
Medianamente de acuerdo	69	36,1	58,2	
Completamente de acuerdo	78	40,8	100,0	
Total	189	99,0	Media 4,1	
Perdidos	Sistema	2	1,0	Mediana 4,0
Total	191	100	Moda 5,0	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Percepción de los estudiantes sobre los currículos de los planes de estudios de los programas de Administración de Empresas de las universidades 1023B-6542F-9783E-2016

195

En la Figura 17, se aprecia que la evaluación de los estudiantes –de acuerdo a Baremo– es buena con calificación promedio de 78,8 %. Los estudiantes consultados sobre la pedagogía y currículo manifestaron medianamente y completamente de acuerdo que conocieron el contenido del curso de Finanzas que estaban desarrollando en el programa universitario con el 63,9 % (39,8% + 24,1 %) (Ver Tabla 71). De igual manera reconocieron que el docente realizó la evaluación de acuerdo a las reglas de juego–normas, mediante su adecuación al currículo, medianamente y completamente de acuerdo; en la Tabla 72, se constató que los docentes adaptaron y explicaron los contenidos del curso de Finanzas, y ratificaron medianamente y completamente de acuerdo en un 86,3 % (Ver Tabla 78).

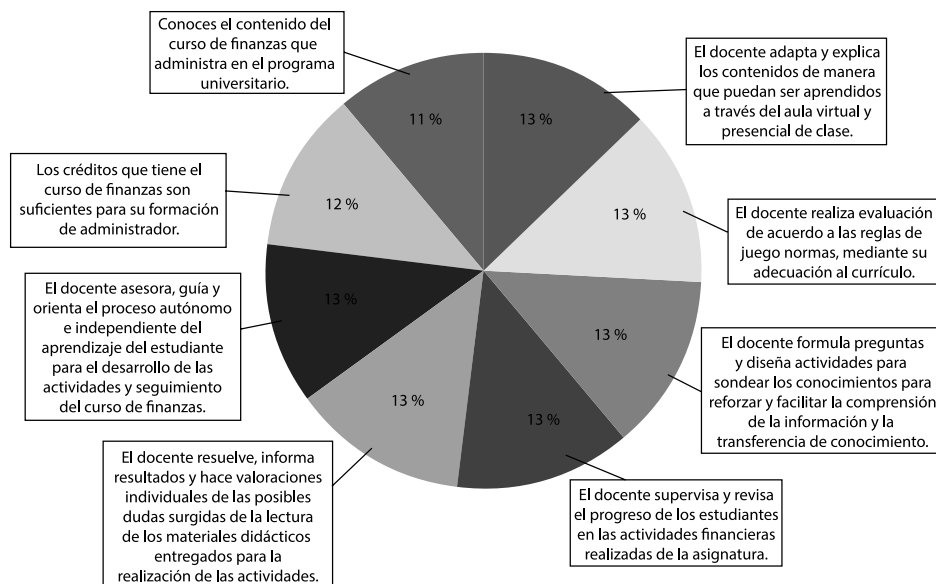


Figura 17
Percepción de los estudiantes sobre los currículos de los planes de estudios de los programas de Administración de Empresas de las universidades

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016

196

Por otra parte, en la consulta se constató con los estudiantes entrevistados que el 84,3 % de los docentes supervisaron y revisaron el progreso de los estudiantes en las actividades financieras realizadas de la asignatura (Ver Tabla 73). Mientras que el 86,4 % de los estudiantes aprobaron que los docentes formularon las preguntas y diseñaron las actividades para sondear los conocimientos, reforzar, facilitar la comprensión y la transferencia de conocimientos (Ver Tabla 74).

El 80,1 % de los estudiantes ratificó que los docentes resuelven, informan resultados e hicieron valoraciones individuales de las dudas surgidas en la clase (Ver Tabla 75). Por otra parte los estudiantes están medianamente y completamente de acuerdo en el 83,3 % que los docentes asesoraron, guiaron y orientaron

el proceso autónomo e independiente del aprendizaje para el desarrollo de las actividades y seguimiento del curso de Finanzas (Ver Tabla 76). Finalmente, los estudiantes consultados en un 71,7% reafirmaron que los créditos que tiene el curso de Finanzas son suficientes para su formación como administradores de empresas. (Ver Tabla 66).

Tabla 71
De igual manera reconocieron que el docente realizó la evaluación de acuerdo a las reglas de juego-normas, mediante su adecuación al currículo

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	3	1,6	1,6
Completamente en desacuerdo	7	3,7	5,2
Medianamente en desacuerdo	18	9,4	14,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	41	21,5	36,1
Medianamente de acuerdo	76	39,8	75,9
Completamente de acuerdo	46	24,1	100,0
Total	191	100,0	Baremo Evaluación bueno. Promedio 78,8 %

197

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 72
El docente adaptó y explicó los contenidos de manera que puedan ser aprendidos a través del aula presencial de clase

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo	1	0,5	0,5
Medianamente en desacuerdo	2	1,0	1,5
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	23	12,0	13,5
Medianamente de acuerdo	70	36,6	50,3
Completamente de acuerdo	95	49,7	100,0
Total	191	100,0	Media 4,3 Mediana 4,0 Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 73
El docente supervisó y revisó el progreso de los estudiantes en las actividades financieras realizadas de la asignatura

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Medianamente en desacuerdo	7	3,7	3,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	23	12,0	15,7
Medianamente de acuerdo	64	44,0	59,7
Completamente de acuerdo	77	40,3	100,0
Total	191	100,0	Baremo Evaluación Bueno. Promedio 78,8 %

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

198

Tabla 74
El docente formuló preguntas y diseñó actividades para sondear los conocimientos para reforzar y facilitar la comprensión de la información y la transferencia de conocimiento

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo	1	0,5	0,5
Medianamente en desacuerdo	2	1,0	1,5
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	23	12,0	13,5
Medianamente de acuerdo	76	39,8	53,4
Completamente de acuerdo	89	46,6	100,0
Total	191	100,0	Baremo Evaluación Bueno. Promedio 78,8 %

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 75

El docente resolvió, informó resultados e hizo valoraciones individuales de las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos entregados para la realización de las actividades

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Medianamente en desacuerdo	6	3,1	3,1
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	32	16,8	19,9
Medianamente de acuerdo	79	41,4	61,3
Completamente de acuerdo	74	38,7	100,0
Total	191	100,0	Media 4,1 Mediana 4,0 Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 76

El docente asesoró, guió y orientó el proceso autónomo e independiente del aprendizaje del estudiante para el desarrollo de las actividades y seguimiento del curso de Finanzas

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	1	0,5	0,5
Completamente en desacuerdo	1	0,5	1,0
Medianamente en desacuerdo	6	3,1	4,2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	24	12,6	16,8
Medianamente de acuerdo	96	50,3	67,0
Completamente de acuerdo	63	33,0	100,0
Total	191	100,0	Baremo Evaluación Bueno. Promedio 78,8 %

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 77
El docente realizó evaluación de acuerdo a las reglas de juego-normas, mediante su adecuación al currículo

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	1	0,5	0,5
Completamente en desacuerdo	2	1,0	1,5
Medianamente en desacuerdo	2	1,0	2,5
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	24	12,6	15,2
Medianamente de acuerdo	59	30,9	46,1
Completamente de acuerdo	103	53,9	100,0
Total	191	100,0	Media 4,3 Mediana 5,0 Moda 5,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

200

Tabla 78
Los créditos que tiene el curso de Finanzas son suficientes para su formación de administrador

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %	
NA	4	2,1	2,1	
Completamente en desacuerdo	5	2,6	4,8	
Medianamente en desacuerdo	10	5,2	10,1	
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	33	17,3	27,5	
Medianamente de acuerdo	77	40,3	68,3	
Completamente de acuerdo	60	31,5	100,0	
Total	189	99,0	Media 3,9	
Perdidos	Sistema	2	1,0	Mediana 4,0
Total		191	100	Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Percepción de los estudiantes sobre las actividades de aprendizajes en la formación en Finanzas en los programas de Administración de Empresas de las universidades 1023B-6542F-9783E-2016

Las actividades de aprendizajes con Baremo tienen calificación buena. Promedio de la variable de 79,8 % Figura 17. Los resultados son positivos: los estudiantes indicaron estar completamente y medianamente de acuerdo (79,8 %), con lo planteado en los reglamentos estudiantiles que establecen que las actividades del aprendizaje deben ser variadas y múltiples, organizadas y secuenciales, además, acompañadas de una explicación que el alumno necesitará para desarrollarlas (Ver Tablas 70, 71, 72, 73, 74 y Figura 18.

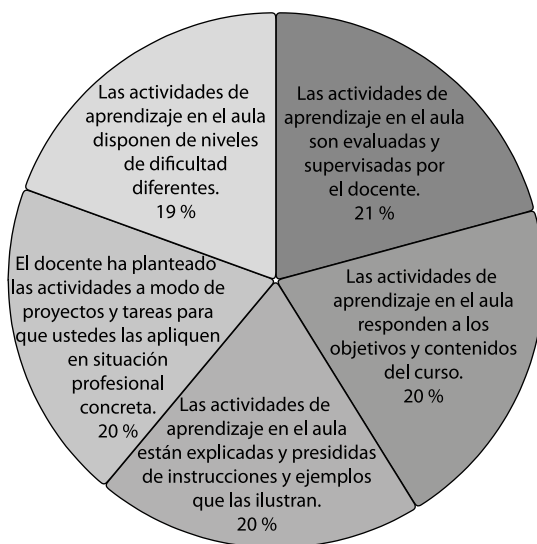


Figura 18
Los estudiantes y su percepción de las actividades de aprendizaje en la formación en Finanzas en los programas de Administración de Empresas

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016

Tabla 79
Percepción de los estudiantes sobre el planteamiento de las actividades de los docentes a modo de proyectos y tareas para su aplicación en la actividad profesional concreta

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	1	0,5	0,5
Completamente en desacuerdo	4	2,1	2,6
Medianamente en desacuerdo	8	4,2	6,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	23	12,0	18,8
Medianamente de acuerdo	87	45,5	64,4
Completamente de acuerdo	68	35,6	100,0
Total	191	100,0	Baremo Evaluación Bueno. Promedio 78,8 %

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

202

Tabla 80
Actividades de aprendizaje en el aula evaluadas y supervisadas por el docente

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo	1	0,5	0,5
Medianamente en desacuerdo	5	2,6	3,1
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	16	8,4	11,5
Medianamente de acuerdo	75	39,3	50,8
Completamente de acuerdo	94	49,2	100,0
Total	191	100,0	Media 4,3 Mediana 4,0 Moda 5,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 81
***Los estudiantes frente a las actividades de aprendizaje
 en el aula que disponen de niveles de dificultad diferentes***

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA		1	0,5	0,5
Completamente en desacuerdo		4	2,1	2,6
Medianamente en desacuerdo		6	3,1	5,9
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		29	15,2	21,3
Medianamente de acuerdo		76	39,8	61,7
Completamente de acuerdo		72	37,7	100,0
Total		188	98,4	Baremo Evaluación Bueno. Promedio 78,8 %
Perdidos	Sistema	3	1,6	
Total		191	100	

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 82
Las actividades de aprendizaje en el aula responden a los objetivos y contenidos del curso

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA		1	0,5	0,5
Completamente en desacuerdo		1	0,5	1,0
Medianamente en desacuerdo		5	2,5	3,5
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		16	8,4	12,7
Medianamente de acuerdo		80	41,9	55,0
Completamente de acuerdo		85	43,4	100,0
Total		188	98,4	Media 4,3
Perdidos	Sistema	3	1,6	Mediana 4,0
Total		191	100	Moda 5,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

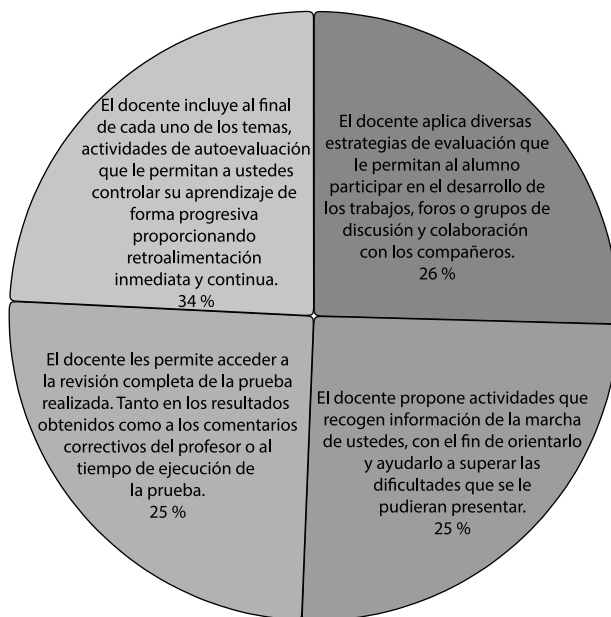
204

Tabla 83
Las actividades de aprendizaje en el aula están explicadas y presididas de instrucciones y ejemplos que las ilustran

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
Completamente en desacuerdo		1	0,5	0,5
Medianamente en desacuerdo		6	3,1	3,6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		28	14,7	18,3
Medianamente de acuerdo		83	43,5	61,8
Completamente de acuerdo		73	38,2	100,0
Total		191	100,0	Baremo Evaluación Buena. Promedio 79,8 %

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación de las asignaturas de Finanzas en los programas de Administración de Empresas de las universidades 1023B-6542F-9783E-2016



205

Figura 19
Percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación de los docentes de las asignaturas de Finanzas en los programas de Administración de Empresas

Fuente: Construcción del autor con fundamento en los resultados de las encuestas-2016

En cuanto al indicador de los sistemas de evaluación, los resultados fueron bueno con promedio del 76,4 % (Ver Figura 19). Se destaca en estas consideraciones la aplicación de los docentes de varios sistemas de evaluación que le permitieron al estudiante tener varias alternativas para realizar sus trabajos de sus asignaturas de Finanzas mediante foros, grupos de discusión con el medianamente y completamente de acuerdo del 76,4 % (38,2 % + 38,2 %) (Ver Tablas 84, 85, 86, y 87). Los estudiantes

aprobaron, con el 74,3 %, que los docentes propusieron actividades que acumulan información sobre el desarrollo de los cursos orientando y coadyuvando a superar las dificultades (Ver Tabla 84).

Por otra parte, los estudiantes entrevistados aprobaron en un 75,9 % que los docentes les permitieron acceder a la revisión completa de la prueba realizada, tanto en los resultados obtenidos como en los comentarios correctivos y al tiempo de ejecución de la prueba (Ver Tabla 86). El 70,2 % de los docentes incluyó al final de cada uno de los temas, actividades de autoevaluación que permitieron controlar su aprendizaje de forma progresiva proporcionando retroalimentación, inmediata y continua, según la percepción de los estudiantes entrevistados (Ver Tabla 87).

206

Tabla 84

El docente propuso actividades que recogen información de la marcha con el fin de orientarlo y ayudarlo a superar las dificultades que se le pudieran presentar

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA		1	0,5	0,5
Medianamente en desacuerdo		7	3,7	4,2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		40	20,9	25,3
Medianamente de acuerdo		77	40,3	65,5
Completamente de acuerdo		65	34,0	100,0
Total		190	99,5	Media 4,0
Perdidos	Sistema	1	0,5	Mediana 4,0
Total		191		Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 85
El docente aplicó diversas estrategias de evaluación que permitieron al estudiante participar en el desarrollo de los trabajos, foros o grupos de discusión y colaboración con los compañeros

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %	
NA	1	0,5	0,5	
Completamente en desacuerdo	1	0,5	1,0	
Medianamente en desacuerdo	10	5,2	6,2	
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	32	16,8	23,2	
Medianamente de acuerdo	73	38,2	61,3	
Completamente de acuerdo	73	38,2	100,0	
Total	190	99,5	Baremo Evaluación Bueno. Promedio 76,4 %	
Perdidos	Sistema	1		0,5
Total		191		100

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

207

Tabla 86
Los docentes permitieron a los estudiantes acceder a la revisión completa de la prueba realizada. Tanto en los resultados obtenidos como a los comentarios correctivos y al tiempo de ejecución de la prueba

	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA	1	0,5	0,5
Completamente en desacuerdo	4	2,1	2,6
Medianamente en desacuerdo	11	5,8	8,4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	29	15,2	23,7
Medianamente de acuerdo	73	38,2	62,1
Completamente de acuerdo	72	37,4	100,0
Total	190	99,5	Media 4,0
Perdidos	Sistema	1	0,5
Total		191	100
			Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

Tabla 87

El docente incluyó al final de cada uno de los temas, actividades de autoevaluación que permitieron controlar su aprendizaje de forma progresiva proporcionando retroalimentación inmediata y continua.

		Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Relativa acumulada %
NA		3	1,5	1,5
Completamente en desacuerdo		1	0,5	2,0
Medianamente en desacuerdo		14	7,3	9,3
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		38	19,9	29,5
Medianamente de acuerdo		76	39,8	69,3
Completamente de acuerdo		58	30,2	100,0
Total		190	99,5	Media 3,9
Perdidos	Sistema	1	0,5	Mediana 4,0
Total		191	100	Moda 4,0

Fuente: Construcción del autor con fundamento en las encuestas-2016

208

Resultados de las clases observadas a los docentes de los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades consideradas en la muestra-1023B-6542F-9783E-2016

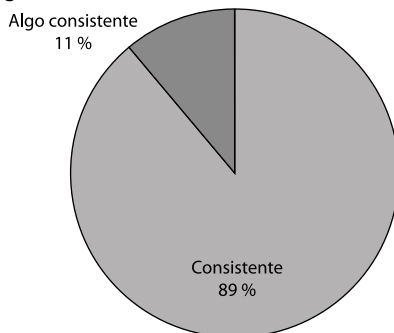


Figura 20

Plan de actividades en armonía con los objetivos de la clase en observación

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En la clase observada a los docentes el plan de actividad en armonía con los objetivos de la clase fue: 11 % algo consistente y el 89 % consistente (Ver Figura 20).

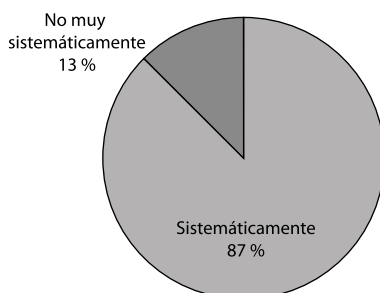


Figura 21

La introducción, el cuerpo y la conclusión de la clase planeada por el docente

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En la clase observada a los docentes se constató que la introducción al tema, el cuerpo y la conclusión de la clase fue planeada: en un 13 %, no muy sistemáticamente y un 87 % sistemáticamente (Ver Figura 21).

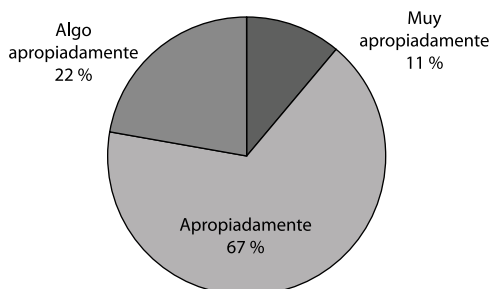


Figura 22

Las diferentes actividades de aprendizaje observadas en clase

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Los docentes de los programas universitarios de las diferentes actividades de aprendizaje que están incorporadas, se apreció que el 11 % fue muy apropiadamente, un 22 % algo apropiadamente y un 67 % apropiadamente (Ver Figura 22).

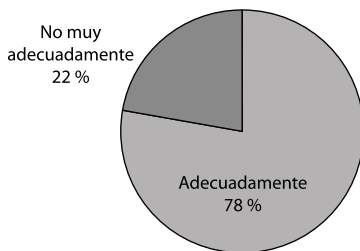


Figura 23

La planeación de la clase teniendo en cuenta la reacción de los estudiantes

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Los docentes observados en el aula haciendo academia evidenciaron dentro de la planeación de la clase tener en cuenta la reacción de los estudiantes, con el 78 % adecuadamente y un 22 % no muy adecuadamente (Ver Figura 23).

210

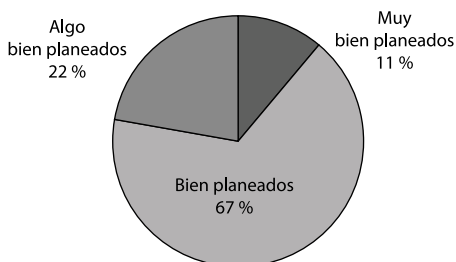


Figura 24

Los materiales didácticos planeados para ayudar a los estudiantes a maximizar su potencial de aprendizaje

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Los docentes evidenciaron el uso dado a los materiales didácticos planeados para ayudar a los estudiantes a maximizar su potencial de aprendizaje, con gran positivismo de muy bien planeados en un 11 %, algo bien planeados 22 % y bien planeados 67 % (Ver Figura 24).

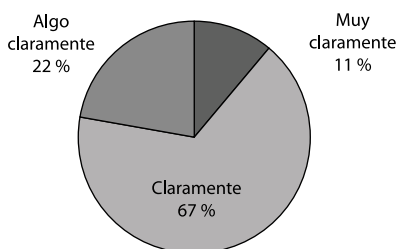


Figura 25

Los objetivos de la clase y la asimilación del tema tratado por parte de los estudiantes

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En las clases observadas, los docentes presentaron los objetivos de la clase y la asimilación del tema tratado fue acertada, con resultados de manera clara en un 67 %, algo claramente un 22 % y muy claramente 11 % (Ver Figura 25).

211

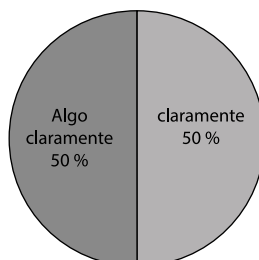


Figura 26

Verificación si los docentes organizaron a los estudiantes de acuerdo a los planes de la clase

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En las clases observadas, los docentes organizaron a los estudiantes de acuerdo a la planeación de la clase: presentándose equilibrio entre claramente separados 50 % y algo claramente separados 50 % (Ver Figura 26).

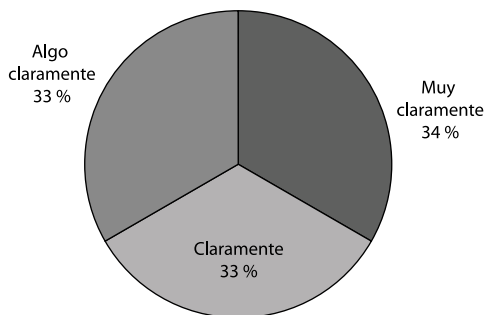


Figura 27

Sobre las orientaciones dadas por los docentes a los estudiantes de lo que tenían que hacer en el curso de finanzas.

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En las clases observadas de los programas universitarios de Administración de Empresas, se verificó que los docentes indicaron a los estudiantes lo que tenían que hacer de una forma muy clara en un 34 %, claramente un 33 % y algo claramente 33 %

212 (Ver Figura 27).

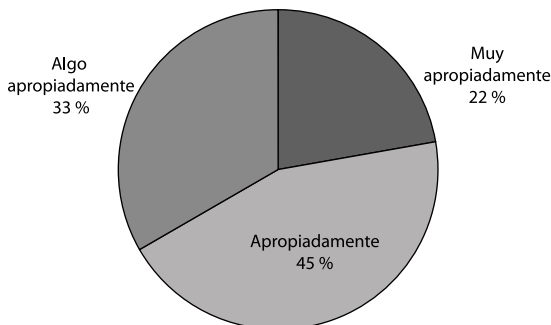


Figura 28

Los docentes estimulan a sus estudiantes a intercambiar sus opiniones con otros estudiantes

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En las clases, se apreció que los docentes alientan a sus estudiantes a intercambiar sus opiniones con otros estudiantes, apropiadamente 45 %, algo apropiadamente 33 % y muy apropiadamente 22 % (Ver Figura 28).

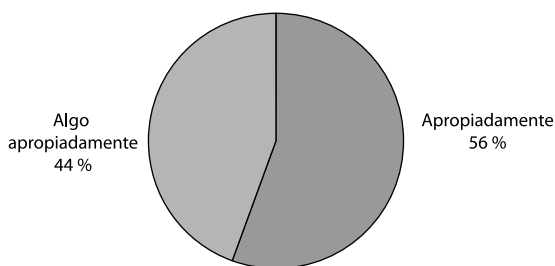


Figura 29
Los docentes observados manejando la clase con base en los objetivos de aprendizaje

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En el desarrollo de las clases, se observó que los docentes condujeron la clase con base en los objetivos de aprendizaje de una forma apropiada en un 56 % y algo apropiadamente en un 44 % (Ver Figura 29).

213

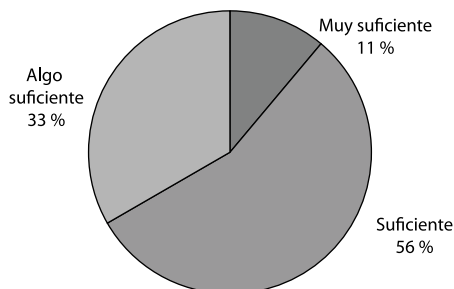


Figura 30
Las actividades de aprendizaje y el uso de materiales didácticos en la clase

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En sus actividades del aprendizaje los docentes evidenciaron el uso de materiales didácticos y la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje con motivación suficiente un 56 %, algo suficiente 35 % y muy suficiente 11 % (Ver Figura 30).

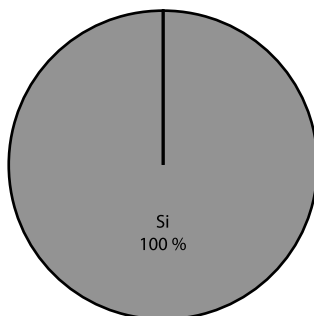


Figura 31

Resultado del aula de clase preparada para la actividad académica

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Se apreció de entrada que el aula estaba preparada para realizar la clase en un 100 % (Ver Figura 31).

214

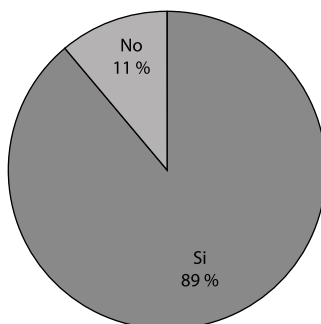


Figura 32

Resultado de la dinámica propuesta a los estudiantes por los docentes en clase

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Durante el desarrollo de las clases observadas se evidenció y apreció la dinámica propuesta de los docentes a los estudiantes con un 89 %, interesante (Ver Figura 32).

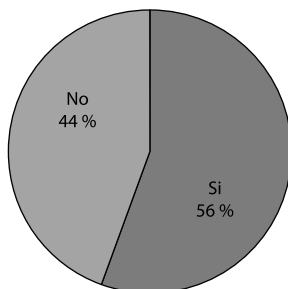


Figura 33

Resultados de las consideraciones de las experiencias previas de los estudiantes por los docentes

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En las clases observadas se constató y evidenció que algunos docentes consideran las experiencias propias de los estudiantes en un 56 %, mientras que otros docentes no tienen en cuenta dichas experiencias en un 44 %; no hacen pruebas de conducta de entrada en la asignatura. Prácticamente un equilibrio técnico y motiva a la reflexión sobre el tema (Ver Figura 33).

215

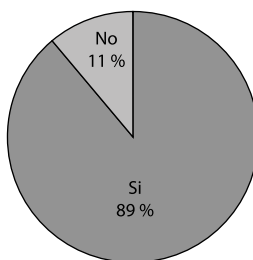


Figura 34

Resultado del manejo de voz de los docentes observados en el aula de clase

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Durante el desarrollo de las clases se evidenció que los docentes manejaron variados tonos y modulación de voz adecuada con el 89 % (Ver Figura 34).

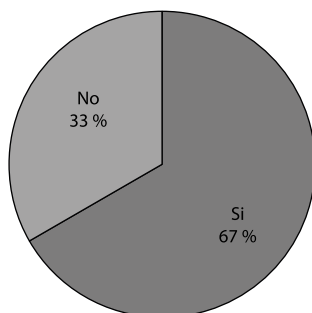


Figura 35

Resultado de la utilización del entorno contextualizado de los docentes observados en el aula de clase

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Se apreció en el inicio de las clases la utilización por parte de los docentes del entorno contextualizado como marco referencial con una aceptación del sí del 67 % relacionando el tema con el contexto económico-financiero, y no, 33 %, aislando el tema con el contexto (Ver Figura 35).

216

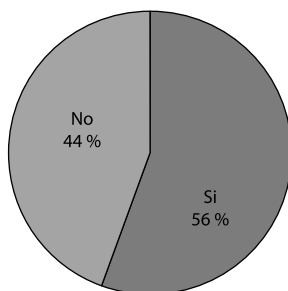


Figura 36

Resultado de la utilización del entorno contextualizado enfatizando lo relevante de los docentes observados en el aula de clase

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Se apreció en diferentes momentos que algunos docentes contextualizaron y enfatizaron lo relevante durante la academia con aceptación del 56 % y otros no hacen dicha contextualización y destacan lo relevante de la asignatura para el futuro del desarrollo de la profesión en el 44 % (Ver Figura 36).

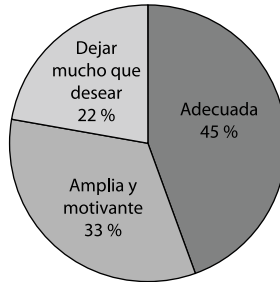


Figura 37
Resultados sobre motivación de los docentes a los estudiantes en el aula

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Se constató que en el desarrollo de las clases observadas, la motivación variable básica en el proceso enseñanza-aprendizaje es variada en motivaciones en el aula a los estudiantes con el 45 % adecuada, 33 % amplia y motivante, y 22 % dejó mucho que desear (Ver Figura 37).

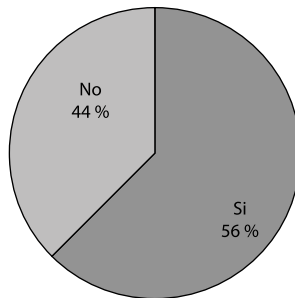


Figura 38
Resultado sobre socialización del programa a desarrollar y las reglas de juego del curso programado

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En el transcurso de las clases observadas en lo atinente a la socialización del programa a desarrollar y las reglas del juego del curso programado no se presentó, pero en las entrevistas con los estudiantes en el aula un 56 % fue afirmativo y el otro 44 % fue negativo (Ver Figura 38).

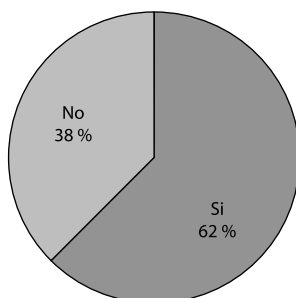


Figura 39

Relación con los temas económicos y financieros del momento

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

218 Se pudo comprobar y evidenciar en el desarrollo de las clases que la mayoría de los docentes presentaron en la clase las relaciones y articulaciones de los temas económicos y financieros del momento con el 62 % y otros docentes no hacen ningún tipo de relación con el 38 % (Ver Figura 39).

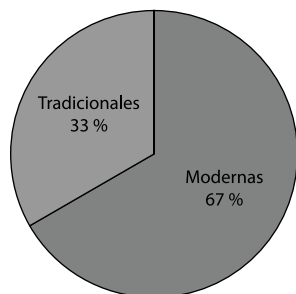


Figura 40

Aplicaciones de las ayudas educativas

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En las clases los docentes aplicaron las ayudas didácticas modernas en un 67 % y las tradicionales el 33 % (Ver Figura 40).

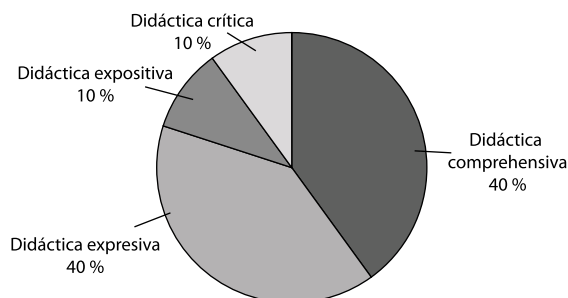


Figura 41

Aplicación de las didácticas pedagógicas de los docentes observados en la clase

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Se apreció y constató en las clases que los docentes aplicaron diferentes tipos de didácticas pedagógicas de acuerdo al tema de la clase observada: didáctica comprensiva, 40 %, Didáctica expresiva 40 %, didáctica expositiva, 10 %, didáctica crítica, 10 % (Ver Figura 41).

219

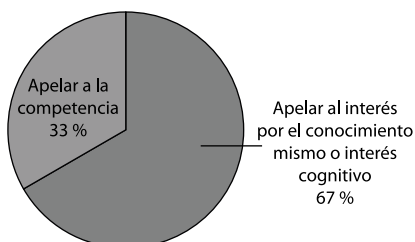


Figura 42

Los docentes observados y la aplicación del factor motivacional

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En el desarrollo de las clases se evidenció que los docentes aplicaron diferentes factores motivacionales, los cuales apelaron al interés por el conocimiento mismo o interés cognitivo con el 67 % y a la competencia con el 33 % (Ver Figura 42).

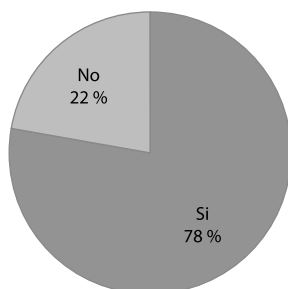


Figura 43

Justificación del curso de Finanzas y su importancia en el desempeño profesional del estudiante

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Durante el desarrollo de las clases observadas se pudo detectar en los estudiantes asistentes a la clase que el 72 % de los docentes presentó justificación del curso de Finanzas y su importancia en el desarrollo profesional del estudiante, mientras que el 22 %

220 no lo hizo al iniciar el curso (Ver Figura 43).

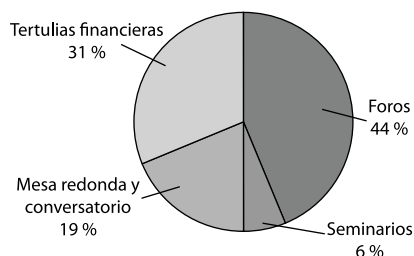


Figura 44

Lecturas recomendadas por los docentes observados

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

En las entrevistas y revisión de los programas de las asignaturas de Finanzas se pudo evidenciar que los docentes presentaron la relación de lecturas recomendadas para: Foros 44 %, Tertulias financieras 31 %, Mesa redonda y Conversatorio 19 % y Seminarios 6 % (Ver Figura 44).

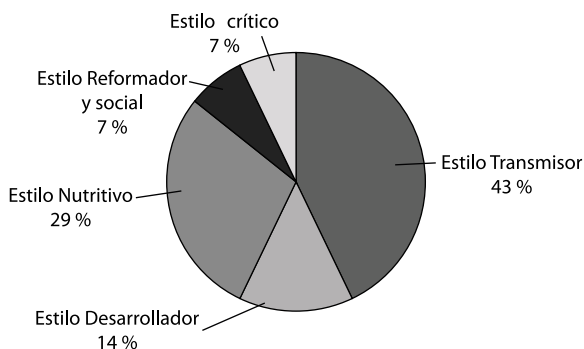


Figura 45

Estilos de enseñanza apreciados en los docentes observados en clase

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Durante el desarrollo de las clases, se apreció y evidenció que los docentes aplicaron para el desarrollo de la asignatura diferentes estilos de enseñanza de acuerdo al tema desarrollado en el aula: estilo transmisor 43 %, estilo nutritivo 29 %, estilo desarrollador 14 %, estilo reformador y social 7% y estilo crítico 7 % (Ver Figura 45).

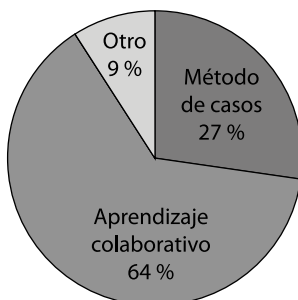


Figura 46

Didáctica de aprendizaje de los docentes observados en clase

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Durante el desarrollo de las clases, se evidenció que los docentes aplicaron diferentes didácticas de acuerdo al tema de la clase; se destaca el aprendizaje colaborativo en un 64 %, método de casos 27 %, y otros 9 % (Ver Figura 46).

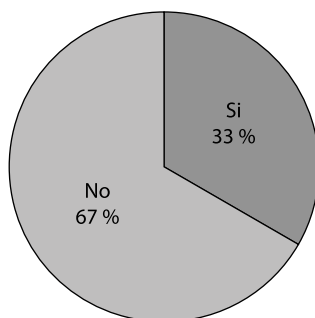


Figura 47
Resultados de las preguntas con naturalidad de los estudiantes observados en la clase

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Durante el desarrollo vivencial de las clases, se pudo apreciar en los estudiantes la realización preguntas con naturalidad en un 33 % (Ver Figura 47).

222

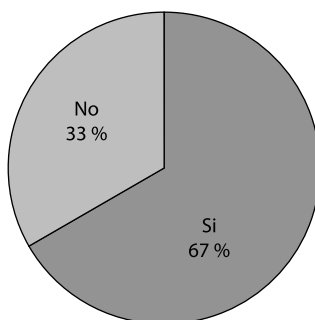


Figura 48
Formas de generación de aprendizaje con pensamiento crítico o hipotético en la clase observada

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Durante el desarrollo vivencial de las clases en la generación del aprendizaje y construcción del conocimiento se pudo apreciar y evidenciar un pensamiento crítico o hipotético con el 67 % (Ver Figura 48).

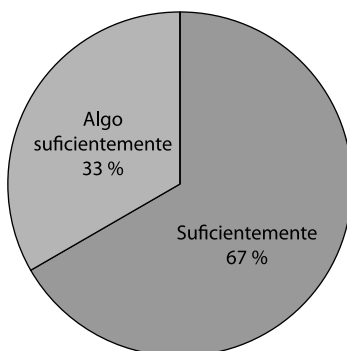


Figura 49

Atención a la didáctica del docente en la clase observada

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Durante el transcurso de la clase observada, se pudo evidenciar que los estudiantes manifestaron buena atención a la didáctica del docente suficientemente con el 67 % (Ver Figura 49).

223

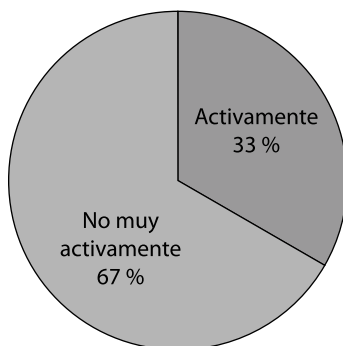


Figura 50

Resultados de los estudiantes que compartieron sus ideas y opiniones en la clase observada

Fuente: Construcción del autor con fundamento en la encuesta de observaciones-2016

Se pudo evidenciar y constatar en las clases observadas que los estudiantes compartieron sus ideas y opiniones de una manera activa solo en el 33 % y no muy activamente 67 % (Ver Figura 50).

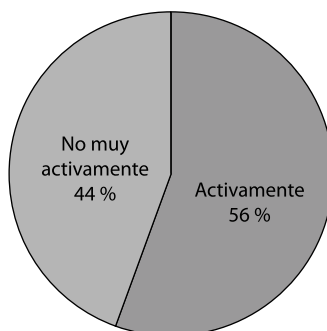


Figura 51
**Resultados de la participación de los estudiantes
en las actividades de la clase observada**

Fuente: Construcción del autor con fundamento
en la encuesta de observaciones-2016

Se pudo evidenciar en la clase observada a los docentes que los estudiantes participaron en las actividades de la clase activamente en un 56 % y otro 44 % no muy activamente (Ver Figura 51).

Confrontación de las encuestas entre los docentes, estudiantes y lo observado en el aula de clase

Tabla 88
Confrontación de metodologías entre docentes y la percepción de los estudiantes. Métodos juegos financieros (Bolsa de valores) Herramientas tecnológicas: software financiero, Excel u otros-2016

Confrontación de metodologías	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	0	0	7	3,6 %
Completamente en desacuerdo	1	4,8 %	15	7,9 %
Medianamente en desacuerdo	1	4,8 %	15	7,9 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3 %	40	20,9 %
Medianamente de acuerdo	4	19,0 %	52	27,2 %
Completamente de acuerdo	12	57,1 %	62	32,5 %
Total	21	100,0 %	191	100,0 %

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

Se apreciaron en las percepciones, diferencias sobre los métodos de los juegos financieros, siendo más positivo en los docentes con el 76,1 % frente al 59,7 % de los estudiantes. Los estudiantes en un 3,6 % no aplicaron para la pregunta (Ver Tabla 88).

Tabla 89
Confrontación de metodologías entre docentes y la percepción de los estudiantes. Método talleres teóricos y prácticos-2016

Confrontación de metodologías	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	1	,5
Completamente en desacuerdo	0	0,0	1	,5
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	6	3,1
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	9,5	15	7,9
Medianamente de acuerdo	10	47,6	88	46,1
Completamente de acuerdo	7	33,3	80	41,9
Total	21	100,0	191	100,0

226

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

En las percepciones se apreciaron diferencias sobre los métodos talleres teóricos y prácticos, siendo más positivos los estudiantes con el 88,0 % frente al 80,9 % de los docentes. Los docentes no aplicaron para la pregunta en un 4,8 %. Los docentes observados aplicaron como didáctica el método de talleres teóricos y prácticos en un 9 % (Ver Tabla 89).

Tabla 90
**Confrontación de metodologías entre docentes
 y la percepción de los estudiantes. Método colaborativo-2016**

Confrontación de metodologías	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	3	1,6
Completamente en desacuerdo	0	0	11	5,8
Medianamente en desacuerdo	0	0	17	8,9
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	19,0	43	22,5
Medianamente de acuerdo	9	42,9	79	41,4
Completamente de acuerdo	7	33,3	38	19,9
Total	21	100,0	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

227

Se apreciaron diferencias sobre el Método Colaborativo, siendo más positivos los docentes con el 76,2 % frente al 61,3 % de los estudiantes. Los estudiantes en un 1,6 % no aplicaron para la pregunta; los docentes observados aplicaron como didáctica el Aprendizaje Colaborativo en un 64 %. Se evidenció la apreciación (Ver tabla 90).

Tabla 91
**Confrontación de metodologías entre docentes
 y la percepción de los estudiantes. Método de casos-2016**

Confrontación de metodologías	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	2	1,0
Completamente en desacuerdo	0	0	6	3,1
Medianamente en desacuerdo	0	0	12	6,3
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	40	20,9
Medianamente de acuerdo	9	42,9	58	30,4
Completamente de acuerdo	8	38,1	73	38,2
Total	21	100,0	191	100,0

228

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

En las percepciones se evidenciaron diferencias sobre el Método de Casos, siendo más positivos los docentes con el 81,0 % frente al 68,6 % de los estudiantes. Los estudiantes (2) y docentes (1) no aplicaron para las preguntas. Los docentes observados aplicaron como didáctica el Método de Casos en un 27 % (Ver Tabla 91).

Tabla 92
Confrontación de los contenidos: La calidad en el sentido de la pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información-2016

Confrontación de los contenidos	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	2	9,5	0	0
Completamente en desacuerdo	0	0	2	1,0
Medianamente en desacuerdo	0	0	5	2,6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	23,8	20	10,5
Medianamente de acuerdo	5	23,8	102	53,4
Completamente de acuerdo	9	42,9	62	32,5
Total	21	100,0	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

229

En las percepciones de calidad en el sentido de la pertinencia se registraron diferencias muy favorables en los estudiantes con el 85,9 %, mientras que los docentes manifestaron acuerdo con el 66,7 %. En la observación el plan de actividad en armonía con los objetivos de la clase fue el 89 % consistente (Ver Tabla 92).

Tabla 93
Confrontación de los contenidos: La estructuración adecuada, distribuida en unidades de aprendizaje y de dificultad progresiva-2016

Confrontación de los contenidos	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	1	.5
Completamente en desacuerdo	0	0	2	1,0
Medianamente en desacuerdo	0	0	8	4,2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	32	16,8
Medianamente de acuerdo	9	42,8	85	44,5
Completamente de acuerdo	8	38,1	63	33,0
Total	21	100,0	191	100,0

230

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

Las percepciones sobre la estructuración adecuada de los contenidos se registraron muy favorables por los docentes con 80,9 %, mientras que los estudiantes la aprobaron con 77,5 %. En la observación el plan de actividad en armonía con los objetivos de la clase fue el 67 % consistente (Ver Tabla 93).

Tabla 94
**Confrontación de los contenidos: De un volumen adecuado
 a las características del grupo y a los objetivos que se persiguen-2016**

Confrontación de los contenidos	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	2	9,5	0	0
Completamente en desacuerdo			1	,5
Medianamente en desacuerdo			9	4,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	23,8	29	15,2
Medianamente de acuerdo	5	23,8	95	49,7
Completamente de acuerdo	9	42,9	57	29,8
Total	21	100,0	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

231

En las percepciones sobre el volumen para el logro de los objetivos que se persiguen se constataron favorables por los docentes con 66,7 %, mientras que para los estudiantes la percepción fue más favorable con el 79,5 %. Los docentes observados presentaron los objetivos de la clase y la asimilación del tema con resultados en un 67 % (Ver Tabla 94).

Tabla 95
Confrontación sobre la motivación: Capacidad y empatía para desarrollar trabajo colaborativo en equipos interdisciplinarios-2016

Confrontación sobre motivación en el aula	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	1	,5
Completamente en desacuerdo	0	0	2	1,0
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	7	3,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	4,8	30	15,7
Medianamente de acuerdo	10	47,6	73	38,2
Completamente de acuerdo	8	38,1	78	40,8
Total	21	100,0	191	100,0

232

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

Se evidenció y constató en las percepciones sobre motivación la capacidad y empatía favorable de los docentes con el 85,7 %, mientras que para los estudiantes la percepción fue del 79,0 % (Ver Tabla 95).

Tabla 96
Confrontación sobre la motivación: Propicia procesos de comunicación asertiva entre los actores educativos-2016

Confrontación sobre motivación en el aula	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	4	2,1
Completamente en desacuerdo			2	1,0
Medianamente en desacuerdo	0	0	5	2,6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	19,0	38	19,9
Medianamente de acuerdo	6	28,6	79	41,4
Completamente de acuerdo	10	47,6	63	33,0
Total	21	100,0	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

233

Se evidenciaron factores motivacionales propicios para los procesos de comunicación asertiva entre los actores educativos favorables en los docentes con 76,2 %, mientras que los estudiantes la aprobaron con el 74,4 %. Los estudiantes no aplicaron para la cuarta pregunta; lo apreciado en el aula de la motivación fue adecuada en un 45 %, amplia y motivante en un 33 % (Ver Tabla 96).

Tabla 97

Confrontación sobre la motivación: Favorece el desarrollo del aprendizaje y da la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso-2016

Confrontación sobre motivación en el aula	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	2	1,0
Completamente en desacuerdo	0	0	2	1,0
Medianamente en desacuerdo	0	0	7	3,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	4,8	20	10,5
Medianamente de acuerdo	8	38,1	88	46,1
Completamente de acuerdo	11	52,3	72	37,7
Total	21	100,0	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

234

Se evidenciaron los aspectos motivacionales que favorecen el desarrollo del aprendizaje y la nota de bienvenida a los estudiantes muy favorables por los docentes con el 94,0 %, mientras que los estudiantes la aprobaron con 83,8 %, lo apreciado en el aula de la motivación un Sí del 56 %, y un No del 44 % (Ver Tabla 97).

Tabla 98
Confrontación sobre la motivación: Anima, estimula la participación, integra, conduce intervenciones, sintetiza, reconstruye y desarrolla los temas que vayan surgiendo-2016

Confrontación sobre motivación en el aula	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	3	1,5
Completamente en desacuerdo	0	0	1	,5
Medianamente en desacuerdo	0	0	10	5,3
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	9,5	30	15,7
Medianamente de acuerdo	7	33,2	69	36,2
Completamente de acuerdo	11	52,5	78	40,8
Total	21	100,0	191	100,0

235

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

En las percepciones motivacionales, anima, estimula la participación, integra, conduce intervenciones, sintetiza, reconstruye y desarrolla los temas que vayan surgiendo se mostró muy favorable por los docentes con 85,7 %, mientras que los estudiantes la aprobaron con 77,0 %. En la observación los docentes aplicaron como factor motivacional apelar al interés por el conocimiento cognitivo 67 %, y la competencia 33 % (Ver Tabla 98).

Tabla 99
Confrontación sobre el sistema de evaluación: El docente propone actividades que recogen información de la marcha del estudiante, con el fin de orientarlo y ayudarlo a superar las dificultades que se le pudieran presentar-2016

Confrontación sobre el sistema de evaluación	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	2	1,0
Completamente en desacuerdo	0	0	0	0
Medianamente en desacuerdo	0	0	7	3,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	4,8	40	20,9
Medianamente de acuerdo	12	57,1	77	40,3
Completamente de acuerdo	7	33,3	65	34,1
Total	21	100,0	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

236

En el sistema de evaluación, el docente propuso actividades que recogen información sobre la marcha del curso, para orientar y ayudar a superar dificultades, muy favorables por los docentes con el 90,4 %; mientras que los estudiantes la aprobaron con 74,4 %; en la observación los estudiantes participaron en las actividades activamente en un 56 % y no muy activamente en 44 % (Ver Tabla 99).

Tabla 100
**Confrontación sobre el sistema de evaluación:
 El docente incluye al final de cada tema, actividades de autoevaluación
 que permiten controlar aprendizaje de forma progresiva
 con retroalimentación, inmediata y continua-2016**

Confrontación sobre el sistema de evaluación	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	4	2,1
Completamente en desacuerdo	0	0	1	,5
Medianamente en desacuerdo	0	0	14	7,3
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	19,0	38	19,9
Medianamente de acuerdo	10	47,6	76	39,8
Completamente de acuerdo	6	28,6	58	30,4
Total	21	100,0	191	100,0

237

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

En las percepciones, el docente incluyó al final de cada tema, actividades de autoevaluación; controla aprendizaje progresivo con retroalimentación, inmediata y continua favorables por los docentes con 76,2 %, mientras que los estudiantes la aprobaron con 70,2 % (Ver Tabla 100).

Tabla 101
Confrontación sobre el sistema de evaluación: El docente les permite acceder a la revisión completa de la prueba realizada. Tanto en los resultados obtenidos como a los comentarios correctivos del profesor o al tiempo de ejecución de la prueba-2016

Confrontación sobre el sistema de evaluación	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	2	1,0
Completamente en desacuerdo	0	0	4	2,1
Medianamente en desacuerdo	0	0	11	5,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	23,8	29	15,2
Medianamente de acuerdo	3	14,3	73	38,2
Completamente de acuerdo	12	57,1	72	37,7
Total	21	100,0	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

En las percepciones al sistema de evaluación, el docente permite acceder a la revisión completa de la prueba realizada, a los comentarios correctivos del profesor y al tiempo de ejecución de la prueba; muy favorable con 71,4 %, mientras que los estudiantes la aprobaron con 75,9 % (Ver Tabla 101).

Tabla 102
Confrontación sobre el sistema de evaluación: El docente aplica diversas estrategias de evaluación que permiten al alumno participar en el desarrollo de trabajos, foros o grupos de discusión y colaboración con los compañeros-2016

Confrontación sobre el sistema de evaluación	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	2	1,0
Completamente en desacuerdo	0	0	1	,5
Medianamente en desacuerdo	0	0	10	5,2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	19,0	32	16,8
Medianamente de acuerdo	10	47,6	73	38,2
Completamente de acuerdo	6	28,6	73	38,2
Total	21	100,0	191	100,0

239

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

En las percepciones se evidenció que el docente aplicó diversas estrategias de evaluación que permitieron al alumno participar en el desarrollo de trabajos, foros o grupos de discusión y colaboración con los compañeros; fue positivo con el 76,2 %, mientras que los estudiantes la aprobaron con 76,4 % (Ver Tabla 102).

Tabla 103

Confrontación sobre el currículo: El docente formula preguntas y diseña actividades para sondear los conocimientos para reforzar y facilitar la comprensión de la información y la transferencia de conocimiento-2016

Confrontación sobre el currículo	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	0	0
Completamente en desacuerdo	0	0	1	,5
Medianamente en desacuerdo	0	0	2	1,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	19,0	23	12,0
Medianamente de acuerdo	5	23,8	76	39,8
Completamente de acuerdo	11	52,4	89	46,6
Total	21	100,0	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

240

Se verificó en las percepciones curriculares que los docentes formularon preguntas y diseñaron actividades para sondear los conocimientos para reforzar y facilitar la comprensión de la información y la transferencia de conocimiento con el 76,2 %, mientras que los estudiantes la aprobaron con el 86,4 % (Ver Tabla 103).

Tabla 104
Confrontación sobre el currículo: El docente resuelve, informa resultados y hace valoraciones individuales de las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos entregados para la realización de las actividades-2016

Confrontación sobre el currículo	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	0	0
Completamente en desacuerdo	0	0	0	0
Medianamente en desacuerdo	0	0	6	3,1
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	4,8	32	16,8
Medianamente de acuerdo	9	42,9	79	41,4
Completamente de acuerdo	10	47,6	74	38,7
Total	21	100,0	191	100,0

241

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

En las percepciones curriculares se constató que los docentes resuelven, informan resultados y hacen valoraciones individuales de las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos entregados para la realización de las actividades; fue positivo con el 90,5 %, mientras que los estudiantes aprobaron el 80,1 % (Ver Tabla 104).

Tabla 105
Confrontación sobre el currículo: Los créditos que tiene el curso de finanzas son suficientes para la formación del administrador-2016

El currículo	Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	0	0
Completamente en desacuerdo	1	,5
Medianamente en desacuerdo	2	1,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	23	12,0
Medianamente de acuerdo	70	36,6
Completamente de acuerdo	95	49,7
Total	191	100,0

242

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

En las percepciones de los créditos en el currículo de las asignaturas de Finanzas, los docentes no fueron positivos con el 52,4 %, mientras los estudiantes la aprobaron con el 86,3 %; en lo observado se muestra que los créditos son muy variados y no suficientes para las asignaturas en la formación del administrador (Ver Tabla 105).

Tabla 106
El docente adapta y explica los contenidos de manera que puedan ser aprendidos a través del aula presencial de clase-2016

Confrontación sobre el currículo	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	2	9,6	6	3,1
Completamente en desacuerdo	0	0	5	2,6
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	10	5,2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	7	33,3	33	17,3
Medianamente de acuerdo	6	28,6	77	40,3
Completamente de acuerdo	5	23,8	60	31,4
Total	21	100,0	191	100,0

243

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

En las percepciones sobre currículo de los estudiantes en lo pertinente a que el docente adaptó y explicó los contenidos de manera que puedan ser aprendidos a través del aula presencial de clase los estudiantes lo aprobaron en un 71,7 %, solo el 2,6 %, se mostró en desacuerdo (Ver Tabla 106). Se agrega que los docentes los aprobaron solo en el 52,4 %

Tabla 107
El docente asesora, guía y orienta el proceso autónomo e independiente del aprendizaje del estudiante para el desarrollo de las actividades y seguimiento del curso de Finanzas-2016

Confrontación sobre el currículo	Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	,5
Completamente en desacuerdo	1	,5
Medianamente en desacuerdo	6	3,1
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	24	12,6
Medianamente de acuerdo	96	50,3
Completamente de acuerdo	63	33,0
Total	191	100,0

244

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

En las percepciones sobre currículo de los estudiantes en lo pertinente a que el docente asesoró, guió y orientó el proceso autónomo e independiente del aprendizaje del estudiante para el desarrollo de las actividades y seguimiento del curso de Finanzas, los estudiantes los aprobaron con un 83,3 %; solo el 1,0 % se mostró en desacuerdo (Ver Tabla 107).

Tabla 108
El docente realiza evaluación de acuerdo a las reglas de juego, normas, mediante su adecuación al currículo-2016

Confrontación sobre el currículo	Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	,5
Completamente en desacuerdo	2	1,0
Medianamente en desacuerdo	2	1,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	24	12,6
Medianamente de acuerdo	59	30,9
Completamente de acuerdo	103	53,9
Total	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

245

En las percepciones de los estudiantes sobre currículo en lo pertinente a que el docente realiza evaluación de acuerdo a las reglas de juego, normas, mediante su adecuación al currículo, los estudiantes aprobaron la variable con un 84,8 %; solo el 1,5 % se mostró en desacuerdo (Ver Tabla 108).

Tabla 109
El docente supervisa y revisa el progreso de los estudiantes en las actividades financieras realizadas de la asignatura-2016

El currículo	Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	0	0
Completamente en desacuerdo	0	0
Medianamente en desacuerdo	7	3,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	23	12,0
Medianamente de acuerdo	84	44,0
Completamente de acuerdo	77	40,3
Total	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

246

En las percepciones sobre el currículo de los estudiantes en lo pertinente a que el docente supervisó y revisó el progreso de los estudiantes en las actividades financieras realizadas de las asignaturas, los estudiantes aprobaron la actividad con un 84,3 %; solo el 3,7 % se mostró en desacuerdo (Ver Tabla 109).

Tabla 110
***Conoce el contenido del curso de Finanzas que se administra
 en el programa universitario-2016***

El currículo	Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	3	1,6
Completamente en desacuerdo	7	3,7
Medianamente en desacuerdo	18	9,4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	41	21,5
Medianamente de acuerdo	76	39,8
Completamente de acuerdo	46	24,1
Total	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

247

En las percepciones sobre el currículo de los estudiantes en lo pertinente a que el docente conoce el contenido del curso de Finanzas que se administra en el programa universitario, los estudiantes aprobaron la variable en un 63,9 %; solo el 34,1 % se mostró en desacuerdo, y el 1,6 %, no aplicó a la pregunta (Ver Tabla 110).

Tabla 111
**Confrontación de las actividades de aprendizaje en el aula
 disponen de diferentes niveles de dificultad-2016**

Confrontación de las actividades del aprendizaje	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	4	2,1
Completamente en desacuerdo	0	0	4	2,1
Medianamente en desacuerdo	2	9,5	6	3,1
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	29	15,2
Medianamente de acuerdo	9	42,9	76	39,8
Completamente de acuerdo	6	28,6	72	37,7
Total	21	100,0	191	100,0

248

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

En las percepciones sobre actividades del aprendizaje en el aula disponen de niveles de dificultad diferentes, los estudiantes aprobaron la actividad en un 77,5 % y los docentes 71,5 %; el 2,1 % de los estudiantes no aplicó en la pregunta. No se apreció dificultad en el nivel de aprendizaje (Ver Tabla 111).

Tabla 112
**Confrontación de si las actividades de aprendizaje
 en el aula responden a los objetivos y contenidos del curso-2016**

Confrontación de las actividades del aprendizaje	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	3	1,5
Completamente en desacuerdo	0	0	0	0
Medianamente en desacuerdo	0	0	7	3,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	19,0	16	8,4
Medianamente de acuerdo	8	38,1	80	41,9
Completamente de acuerdo	8	38,1	85	44,5
Total	21		191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

249

En las percepciones sobre si las actividades del aprendizaje en el aula responden a los objetivos y contenidos del curso, los estudiantes aprobaron la actividad en un 86,4 % y los docentes 76,2 %; el 1,5 % de los estudiantes no aplicó en la pregunta. Se evidenció que las actividades responden a los objetivos y contenidos (Ver Tabla 112).

Tabla 113
Confrontación de si las actividades de aprendizaje en el aula están explicadas y presididas de instrucciones y ejemplos que las ilustran. Además, variadas, múltiples y están planificadas de manera flexible para que las pongan en práctica-2016

Confrontación de las actividades del aprendizaje	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	0	0
Completamente en desacuerdo	0	0	1	,5
Medianamente en desacuerdo	1	4,8	6	3,1
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	28	14,7
Medianamente de acuerdo	9	42,9	83	43,5
Completamente de acuerdo	7	33,3	73	38,2
Total	21	100,0	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

En las percepciones sobre actividades del aprendizaje en el aula planeada, variada y flexible, los estudiantes aprobaron las actividades en un 81,7 % y los docentes 76,2 %. Se evidenció que las actividades están explicadas y presididas de instrucciones (Ver Tabla 113).

Tabla 114
Confrontación de si las actividades de aprendizaje son evaluadas y supervisadas por el docente-2016

Confrontación de las actividades del aprendizaje	Docentes		Percepción de los estudiantes	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa %
No aplica	1	4,8	0	0
Completamente en desacuerdo			1	,5
Medianamente en desacuerdo			6	3,1
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	14,3	28	14,7
Medianamente de acuerdo	9	42,9	83	43,5
Completamente de acuerdo	8	38,1	73	38,2
Total	21	100,	191	100,0

Fuente: Encuesta entrevista del estudio de investigación.
 Tabla creatividad del investigador. Florentino Rico Calvano

251

En las percepciones sobre actividades del aprendizaje evaluadas y supervisadas por el docente, los estudiantes aprobaron la actividad en un 81,7 % y los docentes 81,0 %. Se evidenció que las actividades del aprendizaje son evaluadas y supervisadas por el docente (Ver Tabla 114).

El 57,1 % de los docentes encuestados manifestón estar medianamente y completamente de acuerdo con el diseño del contenido del curso de Finanzas que administra en el programa universitario de Administración, mientras que los estudiantes aprobaron favorablemente medianamente y completamente de acuerdo en un 86,3 %, que los docentes adaptaron y explicaron los contenidos del curso de Finanzas para que puedan ser aprendidos a través del aula de clase.

Los resultados en la formulación de preguntas y diseño de actividades para sondear los conocimientos para reforzar y facilitar la comprensión de la información y la transferencia de conocimiento fueron positivos cuando los docentes se manifestaron medianamente y completamente de acuerdo en un 76,2 %, mientras que los estudiantes aprobaron con el 86,4 % estando completamente y medianamente de acuerdo.

252 Los estudiantes respondieron de manera favorable medianamente y completamente de acuerdo con el 80,1 % (41,4 % + 38,7 %), sobre la forma como los docentes resuelven e informan resultados y hacen valoraciones individuales de las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos entregados para la realización de las actividades. Por otra parte los docentes respondieron en un 90,5 % estar medianamente y completamente de acuerdo sobre el desarrollo de esta actividad.

Los docentes encuestados de los programas universitarios de Administración contestaron que medianamente y completamente de acuerdo en un 52,4 % que los créditos que tiene el curso de Finanzas en el plan de estudio es suficiente como campo disciplinar para complementar la formación universitaria en administración, mientras que los estudiantes fueron positivos en esta precepción con el 71,7 %; se destaca y es para reflexionar cuando el 25,0 % no aplicó a la consideración planteada.

El 81,0 % de los docentes encuestados manifestó que el curso de Finanzas en la estructura curricular responde a la formación integral de un profesional para la toma de decisiones financiera en un contexto globalizado, además, el currículo del programa donde se inserta el curso de Finanzas es consistente y apropiada.

do para las actitudes, creencias y competencias de los docentes con resultado muy positivo.

El curso de Finanzas de acuerdo a la estructura curricular en los sílabos inserta el componente de investigación durante su desarrollo; es positivo dado su resultado con el 66,7 %.

El curso de Finanzas responde de manera secuencial a la estructura curricular desde la perspectiva de su ubicación en el plan de estudio con el 81,0 % medianamente y completamente de acuerdo. El docente realiza evaluación de acuerdo a las reglas de juego–normas, mediante su adecuación al currículo. Los estudiantes manifestaron que los docentes supervisaron y revisaron el progreso de los estudiantes en las actividades financieras realizadas de la asignatura.

Didácticas o estrategias metodológicas abordadas en la investigación mostró los siguientes resultados: didáctica comprensiva (85,7 %); didáctica crítica (76,2 %); didáctica expresiva (71,5 %); didáctica constructivista (71,4 %); didáctica expositiva (66,7 %) y la didáctica socrática (52,4 %).

En lo correspondiente a los estilos de enseñanza el estudio arrojó la preponderancia del estilo nutritivo con el 83,8 %, seguido del estilo aprendiz con el 81,0 %, mientras que el grado del estilo trasmisor fué del 76,2 % y finalmente el estilo reformador social que solo alcanzó en la investigación el 47,6 %.

FUNDAMENTACIÓN DESDE EL SABER DIDÁCTICO DE LA RESIGNIFICACIÓN EN LA FORMACIÓN EN FINANZAS

La práctica pedagógica, la didáctica y el saber acompañada del

lenguaje que los docentes apuestan en sus actividades académicas en el aula inciden en el aprendizaje de los saberes, en el desarrollo del pensamiento y en el lenguaje de los estudiantes. De igual manera la forma de configurar el ambiente determinará en gran parte el carácter de los encuentros comunicativos; estos pueden ser: interactivo y participativo, dialógico, es decir que en la propuesta de desarrollo didáctico la relación de la práctica pedagógica, la didáctica y el saber está mediada fundamentalmente por el lenguaje.

254

Del saber didáctico para desarrollar una estrategia que asegure la aplicación en el enfoque formativo de la Universidad, se debe hacer esfuerzos encaminados a lograr la participación de los docentes de Finanzas en los diferentes sílabos que se ofrecen para la formación pedagógica. Estos esfuerzos deben ir encauzados a lograr que los docentes y educandos comprendan la importancia de la relación dialógica, de tal forma que en el área financiera se permita al educando comprender y vincular su actividad con los principios éticos y responsabilidad en la administración de los recursos limitados de las empresas. Esto se logra a través del desarrollo de un espíritu crítico y analítico en el estudiante, que le permita formar y crear conocimiento en torno a su vida diaria para materializar que el aprendizaje es la construcción de una cultura humana más que una mera transferencia de conocimientos.

Zambrano (2002) sostiene que el saber busca unos puntos de explicación y unos de amarre; ellos permiten observar el movimiento, los desplazamientos del quehacer científico en pedagogía, donde el saber proviene de un lado, de toda la acción científica de las ciencias que conforman el paradigma, y del otro, del propio conocimiento que se produce en el saber pedagógico.

Ahora bien, la educación siempre debe ser entendida como un proceso interestructurante; es decir, debe reconocer el papel activo tanto del mediador como del estudiante.

Los valores implícitos en el enfoque formativo propuesto, tienen una importancia tal que justifican el desarrollo de los procesos de formación de los docentes, orientados a que en todos los espacios académicos que componen el programa se introduzcan los valores implícitos: tanto para hombres y mujeres distinguidos por su saber, defensores del patrimonio económico, cultural y los recursos, dentro de un crecimiento, desarrollo sostenible y progreso del factor humano en todas sus dimensiones.

Así, el perfil del estudiante debe estar caracterizado por el conocimiento y práctica de los principios éticos y los valores, para facilitar su desarrollo, de tal forma que estos elementos faciliten fijarse metas altas en su desempeño, las cuales se autoevaluarán. El estudiante debe ser gestor de su desarrollo, defender de manera integral los recursos de la empresa que administra sin descuidar los signos vitales de la unidad económica de liquidez, rentabilidad y riesgo con su optimización, mantener relaciones con sus docentes y en general con la sociedad actual, y pensar en función del bienestar de la sociedad.

255

Además, debe tener criterio propio para la generación de posiciones sobre los diferentes aspectos de su conocimiento y desempeño económico y financiero. Para asegurar los objetivos hay que diseñar una didáctica para la formación en Finanzas, caracterizar, identificar, y desde el saber didáctico el diseño curricular se tiene prevista la formación del estudiante en el área financiera, donde se integra el saber con el criterio sistemático sobre bases consistentes y autónomas.

La ética en la formación en Finanzas en las universidades se ha considerado esencial en el desarrollo del proceso didáctico del estudiante, pues su comportamiento en las aulas como fuera de ellas debe obedecer a la práctica pedagógica de la enseñanza y aprendizaje, con los principios que aseguren el respeto por la sociedad como un todo o las personas de manera individual. Se trata de una educación que tiene por objeto el estudio del hecho educativo (Zambrano, 2002).

256

Esos principios se comparten y expresan en cada acción tanto de los docentes como de los estudiantes, y son ellos quienes deben tomar conciencia de que actúan con sujeción a estos. Para asegurar la aplicación en la relación con los estudiantes del enfoque formativo de la Universidad, se consideran como elementos fundamentales en el currículo, el estímulo a los docentes para que participen en él, los sílabos de finanzas previstos en la malla curricular, la participación de los estudiantes en los programas de administración que adelanta la Universidad, la comunicación de las experiencias vividas en su desarrollo; la decisión de los profesores de solicitar posiciones críticas a los estudiantes sobre los temas económico-financieros y el fomento de la participación de estos en foros y seminarios para conocer diversos criterios sobre un mismo tema.

La Didáctica para la formación en Finanzas busca que se centre en el estudiante, en sus intereses y potencialidades, siendo por ello necesario el proceso de abandono de los métodos memorísticos, realzando la necesidad de construir la capacidad y responsabilidad de la toma de decisiones a partir de la unión de lo ético, de la responsabilidad social y de la mayor habilidad en el manejo de técnicas e instrumentos que acompañan y permiten un eficaz y eficiente desempeño profesional. Así, se busca que

la inter y transdisciplinariedad, en el desarrollo de los diferentes espacios académicos, sea el campo metodológico de la formación de competencias financieras, para que se logre en el estudiante del programa una integración holística de la vida y sus expresiones financieras.

La Didáctica se refleja en la realización de elementos estratégicos: la docencia basada en la enseñanza-aprendizaje de los indicadores, categorías, conceptos y en general la estructura teórica y práctica de las finanzas. En este elemento y como manera de medir el proceso de consolidación de las competencias cognitivas no solo se administran las evaluaciones de cada espacio académico sino que se busca, a través de la realización de ensayos, el fortalecimiento de las posiciones críticas y en el campo de la investigación formativa se busca identificar por medio de estudios de caso e indicadores de logro, el grado de avance en las competencias financieras.

257

Para verificar si los docentes de Finanzas de los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades tomadas en la muestra han asumido intencionalmente estas prácticas didácticas se indagó sobre el modelo pedagógico de su Institución para verificar si era coherente su discurso con la práctica y teoría en el aula de clase.

Esto fue lo que la investigación arrojó: Algunos docentes objeto de este estudio en las entrevistas dicen utilizar el modelo pedagógico de su Institución, otros dicen utilizar el modelo tradicional combinado con práctica. En la sustentación, el colectivo de docentes manifestó utilizar algunas veces lo socrático, permitiéndoles tener en cuenta las opiniones y expectativas de los estudiantes frente a esta disciplina.

De acuerdo con las respuestas de los docentes, se puede concluir que han asumido el modelo de su Universidad por una decisión entre pares, pero no todos los docentes tienen claro esto. En la primera exploración a los docentes de los programas universitarios de Administración de Empresas se encontró que la mayoría asumen las prácticas del postulado de la pedagogía activa.

De acuerdo a la exploración que se hizo solo al colectivo de Docentes de Finanzas, el 50 % manifestó asumir el modelo pedagógico activista. De acuerdo a esta investigación, un docente dice asumir intencionalmente el modelo pedagógico problémico, que consiste en lograr que los estudiantes sean capaces de comprender los problemas, de introducirse en procesos de consulta, solución de problemas de la realidad y lograr que propongan estrategias de solución.

258

Se observó que la mayoría de los docentes objeto de esta investigación, utilizan mucho la pregunta y la consulta, pero no se observó implementación de proyectos de investigación sobre problemáticas financieras en su contexto educativo. Lo mismo sucede con el docente que dice utilizar la socrática, que es la técnica que consiste en preguntar al interlocutor acerca de algo (un problema, por ejemplo) y luego se procede a debatir la respuesta, dada por medio del establecimiento de conceptos generales.

El debate llevó al interlocutor a un concepto nuevo desarrollado a partir del anterior. Esta técnica socrática es utilizada con el rigor que se requiere por todos los docentes de Finanzas objeto de estudio. Esta técnica hace parte de la metodología de la escuela activista. *De acuerdo a lo anterior, se infiere que la*

mayoría de los docentes objeto de este estudio no tienen un modelo pedagógico definido. Asumen prácticas de un modelo y de otro pero no de forma intencionada. No han asumido individualmente una de las tantas clasificaciones de los modelos pedagógicos que existen actualmente para soportar epistemológica y pedagógicamente sus prácticas de aula.

En cuanto a la evaluación, se observó en las clases, y así lo manifestaron en las entrevistas los docentes y estudiantes, que los docentes de Finanzas utilizan diferentes formas de trabajo dentro del proceso evaluativo como: Los trabajos en grupo, casos problema, consulta e investigación, proyectos de aula, la producción individual y colectiva, la socialización de trabajos elaborados por los estudiantes, las preguntas en clase, la participación activa, la asistencia, el interés, la motivación, la creatividad, la responsabilidad y la actitud investigativa, la evaluación, pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y apropiación de conceptos que permiten apreciar el proceso de adquisición del conocimiento y las capacidades para generar alternativas de solución a problemas.

259

Los docentes manifestaron que los estudiantes tienen dificultades en la interpretación, análisis y argumentación escrita. La mayoría de los docentes privilegian la participación en clase, y en las pruebas o evaluaciones escritas prefieren la argumentación. Siendo coherentes con las intenciones educativas de las corrientes constructivistas y de la escuela activa en las que se priorizan los procesos, es una evaluación formativa e integral.

En algunas ocasiones los docentes realizan evaluaciones sobre contenidos que requieren de memorización. Los docentes

aducen que los conceptos y datos económicos y financieros deben memorizarse para poder interpretar la situación económica, social y política.

Revisando el sistema de evaluación de los programas universitarios de Administración de Empresas se observó que utilizan la evaluación cuantitativa y estas son prácticas de la pedagogía tradicional. Por lo anterior se concluye que los docentes objeto de este estudio, a pesar de que intentan evaluar procesos, recurren a la evaluación cuantitativa para valorar el desempeño de los estudiantes. O sea que tienen una mezcla de prácticas de la pedagogía tradicional, de la escuela activa y de la corriente constructivista.

260

Para concluir, los docentes de Finanzas han asumido algunos de los postulados de la pedagogía activa en sus prácticas de aula. De acuerdo a los elementos analizados tienen prácticas del modelo tradicional, de la pedagogía activa y del constructivismo, confirmando la tesis de Julián de Zubiría que dice que se requiere de un modelo capaz de recoger las bondades de cada modelo, en uno llamado pedagogía dialogante.

Los docentes entrevistados manifestaron que sus propósitos educativos son: el desarrollo del pensamiento crítico, formar para la vida, propiciar en los estudiantes espacios pedagógicos pertinentes, buscan orientar la formación de sujetos críticos, reflexivos y propositivos en el área económica y financiera, que sean capaces de analizar las situaciones que suceden en su entorno económico, político y social y que aporten constructivamente en ellos, que trabajen por los signos vitales de las empresas de liquidez, rentabilidad y riesgo, que maximicen las utilidades y riquezas sin perder los principios éticos y sociales, que

sean capaces de observar y analizar lo que ocurre en la economía financiera y la sociedad, que promuevan soluciones a problemas financieros de liquidez y rentabilidad, que sean críticos propositivos en una sociedad incluyente, dinámica y renovada.

De acuerdo con la investigación se deduce que la mayoría de los docentes son coherentes con su retórica y su práctica en el aula respecto a sus intenciones educativas. Aunque los docentes sienten que sus estudiantes no responden al alto nivel de argumentación exigido, algunos de los docentes objeto de estudio, no son coherentes con sus intenciones y lo que hacen en su práctica docente.

Los estudiantes declararon que la clase con estos docentes es armoniosa, dinámica y variada, con lecturas y trabajos que socializan, logran ganarse la confianza y el respeto de sus estudiantes. Se observa que la mayoría de los docentes objeto de este estudio abordan el área con preguntas problema a las que pretenden que los estudiantes den respuesta, después de un trabajo de consulta, de análisis y de argumentación.

261

Se observó que los docentes plantean proyectos de aula, casos problema, para que los estudiantes sugieran posibles respuestas a problemáticas financieras de su contexto; se observó práctica pedagógica. De acuerdo con lo anterior se confirma lo concluido, se le adiciona el interés de algunos docentes de formar para la vida (formar en valores) y propiciar ambientes pertinentes para los estudiantes, propio de los postulados de la pedagogía activa. De acuerdo a esto se puede inferir que asumen los postulados de la pedagogía dialogante cuyo propósito es el desarrollo cognitivo y valorativo.

Para determinar si el uso de recursos corresponde a una práctica activista se encontró lo siguiente: Los docentes objeto de estudio utilizan recursos audiovisuales como video beam, computador, wi-fi, porque tienen habilidades y competencias para hacerlo. Otros son ajenos a estas ayudas tecnológicas. No utilizan el celular en el aula de clases. pues lo ven como un elemento distractor. Otros docentes manifestaron el uso diario de una noticia del periódico como forma de introducir al estudiante a la realidad económica y financiera.

262

El uso de la noticia como instrumento didáctico le permite al estudiante acceder a las fuentes de información con un objetivo de búsqueda claro y con actitud crítica, que hace que los estudiantes interaccionen con esa información, se apropien de ella y construyan significados. Tal como se dijo en el marco teórico, uno de los postulados es el de considerar al estudiante como el artesano de su propio conocimiento, la pedagogía activa da primacía al sujeto, a la experimentación, a la vivencia y manipulación.

En esta categoría podemos –de acuerdo a lo encontrado en la investigación– deducir que algunos docentes hacen uso de unos pocos recursos como recortes de noticias, fotocopias, material de lecturas, que permiten ser manipulados por los estudiantes, otros solo utilizan la palabra, marcador y tablero. Una estrategia que utilizan para identificar el aprendizaje con la acción es la de llevar a los estudiantes a visitas a empresas.

Estas salidas pedagógicas son acordadas y organizadas entre pares; en las reuniones se puede deducir que los docentes objeto de estudio utilizan en ocasiones material para acercar a los estudiantes al conocimiento a través de la manipulación,

pero no organizan salidas, que permitan aproximar al estudiante a las prácticas pedagógicas.

Los resultados de la investigación en las observaciones, muestran que los docentes no piden textos para trabajar en el aula. Los estudiantes consultan en internet las tareas, algunos tienen sus propios textos de consulta para preparar sus clases. Los docentes y estudiantes trabajan con copias que ellos mismos sacan. Esto les facilita su labor en el aula.

Otros sacan las copias para un solo grupo. La queja de los estudiantes es que la mayoría de docentes piden copias para las clases. Algunos docentes no les permiten presentar trabajos en computador para evitar el copia y pegue, lo deben hacer a mano para garantizar la construcción de la interpretación de los conceptos, además aducen que el hecho de hacer las consultas a mano favorece la apropiación de conceptos. De acuerdo a lo anterior se concluye que el no pedir textos no es algo intencional del docente, es una política institucional. Por lo tanto no es una práctica intencional asumida por los docentes.

263

Conclusiones y recomendaciones

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la presente investigación, permiten llegar a las siguientes conclusiones:

265

- En la investigación realizada se encontró que en los programas de Administración de Empresas el 88,9 % de los magíster vinculados no se encontró ningún docente con formación en educación, al igual que en el 11,1 % de los especialistas.
- En la investigación se encontraron huellas y trazos didácticos en los programas universitarios de Administración de Empresas. Solo los programas cuentan con el 44,4 % de docentes de tiempo completo, mientras que 33,3 % son de medio tiempo y el 22,2 % catedráticos, lo que no garantiza el proceso de diseño educativo.
- El 22,2 % de los docentes vinculados a los programas son investigadores y el 77,8 % son docentes, lo que incide en los procesos transversales de la investigación y en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje, los contenidos, currículos, actividades del aprendizaje.

- El 22,2 % de los docentes de los programas han laborado menos de 10 años, mientras que el 77,8 % por más de 10 años, con alta concentración en los 15 y 12 años.
- La mayoría de las Misiones presentan de manera general los conceptos de innovación, competitividad, pero en cambio las variables globalización, emprendimiento y tecnología de las comunicaciones y de la información no aparecen en las Misiones.
- Revisada la Misión se aprecia un divorcio entre la Misión del programa de Administración de Empresas, el plan de estudios y los contenidos curriculares en lo atinente a la didáctica en la formación de Finanzas.
- Algunas Visiones en los programas universitarios analizados son extensas y confusas y no son fáciles de transmitir y explicar.
- Se encontró que la Visión de un programa de Administración de Empresas se encuentra desactualizada porque fue programada al 2015.
- Se identificó que los planes de estudio de los programas universitarios de Administración de Empresas son diferenciadores en sus currículos, asignaturas, créditos académicos, los nombres y la ubicación, el proceso secuencial de las asignaturas, los perfiles profesionales y ocupacionales y duración de la carrera.
- En la actualidad el profesorado se encuentra ante una multiplicación de funciones, desde una carga académica alta, combinada con la investigación, reuniones y comités.
- En el desarrollo personal del docente se debe tener formación ética y espiritual, humana, científica, tecnológica e inves-

tigativa; empresarial; permanente; prospectiva; creatividad; comunicación; flexibilidad y proyecto de vida.

- El administrador del siglo XXI debe tener desarrollado pensamiento crítico, ser capaz de prevenir y solucionar problemas, de trabajar en grupo, de buscar y analizar información, considerar que el conocimiento por sí solo no es útil y comienza a cobrar utilidad en términos de innovación y transformación solamente cuando se pone al servicio de la sociedad.
- Se concibe el currículo como el instrumento que interioriza y moviliza las condiciones subjetivas y objetivas en un plan de estudios, desde las diferentes áreas del saber, asignaturas o proyectos pedagógicos institucionales, con la función de movilizar la intersección de estas estructuras con los sujetos de formación de acuerdo con la Misión y Visión de una institución educativa.
- Es relevante mencionar en la entrevista con los estudiantes que todos los docentes les dan a conocer lo que van a ver en el periodo, pero no todos hacen énfasis en la utilidad de lo que van a ver, fundamental para lograr el interés de los estudiantes y que encuentren el sentido de lo que aprenden.
- El trabajo identificó tres modelos pedagógicos en las universidades que ofrecen los programas universitarios de Administración de Empresas, modelos pedagógicos singulares, ajustados, coherentes con la Misión y Visión de las universidades, cada uno específico en una universidad. Un **modelo pedagógico desarrollista** orientado por concepciones básicas en las que el aprendizaje tiene por objeto el desarrollo de capacidades y competencias. Otra institución, un **modelo pedagógico autoinvestigativo, vivencial, interciencial y participativo**, formador de estudiantes autoinvestigadores,

pedagógicos y participativos, y el **modelo pedagógico horizonte socio-crítico**, que busca: la reflexión y asumir posiciones frente a la realidad, desarrollar el pensamiento crítico y la transformación.

- 268
- Se identificó en el estudio que en la formación en Finanzas se destacó como estilo de enseñanza el Nutritivo que alcanzó en completamente y medianamente de acuerdo-aceptación positiva del 83,8 % (42,9 % + 42,9 %). Después se ubicó en orden de preferencia el estilo Transmisor aplicado por los docentes que se mostraron completamente y medianamente de acuerdo en un 76,2 % (57,2 % + 19,0 %) en seguir aplicando este estilo de enseñanza que se encuentra por encima del promedio de los estilos de enseñanza del 72,15 %.
 - Entre los tipos de didáctica que utilizan los docentes se identificaron como de mayor aplicación por los docentes entrevistados: la didáctica Comprensiva con el 85,7 % discriminada en un 57,1 % medianamente de acuerdo y un 28,6 % completamente de acuerdo; sigue la didáctica Crítica con el 76,2 % (47,6 % + 28,6 %) y la didáctica Expresiva, la Constructivista, la Expositiva y la Socrática con el 71,4 %. Es para reflexionar el caso de la didáctica Constructivista que solo se ubicó en el cuarto lugar de ser aplicada por los docentes consultados en la encuesta de investigación.
 - En el grado de respuesta de los sílabos de Finanzas en la estructura curricular respondió a la formación integral de un profesional para la toma de decisiones financieras en un contexto globalizado con el 81 %.
 - Este trabajo identificó que durante el desarrollo de los sílabos de Finanzas se aplicó como metodología común para todos

los **docentes** el Método de casos con el 81 % (42,1 % + 38,1 %) seguido en su orden de importancia por el Método talleres teóricos y prácticos con el 80,9 % de aplicación.

- Este trabajo caracterizó y evidenció que en los tipos de metodologías los **estudiantes** encuestados manifestaron –medianamente y completamente de acuerdo en promedio del 73,1 %– que durante el desarrollo de los silabos de Finanzas los docentes aplicaron la metodología el Método de casos con el 68,6 %.
- Se identificó que los estudiantes consultados sobre la pedagogía y currículo manifestaron mediana y completamente de acuerdo que conocieron el contenido del curso de Finanzas que estaban desarrollando en el programa universitario con el 85,9 % (53,4 % + 32,5 %).
- Se evidenció que la percepción de los estudiantes sobre la motivación que hacen los docentes de los programas universitarios de Administración fue buena con un promedio del 78,3 %, según los estudiantes; los docentes desarrollaron capacidad y empatía para el trabajo colaborativo con equipos interdisciplinarios en un 79,0 % (38,2 % + 40,8 %).
- En la clase observada a los docentes de los programas universitarios de Administración de Empresas de las universidades tomadas como muestra, se evidenció que el plan de actividad en armonía con los objetivos de la clase fue 11 % algo consistente y el 89 % consistente.
- Los docentes observados en el aula de clase en la muestra dentro de la planeación de la clase que tuvieron en cuenta la reacción de los estudiantes, resultó con el 78 % adecuadamente y un 22 % no muy adecuadamente.

270

- Este trabajo identificó que en las clases observadas de los programas universitarios de Administración de Empresas, los docentes presentaron los objetivos de la clase y la asimilación del tema tratado a los estudiantes en el curso, de manera claramente en un 67 %, algo claramente un 22 % y muy claramente en 11 %.
- En las clases observadas, los docentes les indicaron a los estudiantes lo que tenían que hacer de una forma muy claramente en un 34 %, claramente un 33 % y algo claramente 33 %.
- Los docentes utilizaron el entorno contextualizado. El estudio arrojó positivo con el 67 % relacionando el tema de la clase con el contexto económico-financiero y negativo en el 33 %, aislando el tema con el contexto.
- En las clases observadas sobre la motivación de los docentes del curso desarrollado en el aula a los estudiantes, fue adecuada 45 %, fue amplia y motivante 33 % y dejó mucho que desear 22 %.
- La respuesta a si los docentes presentaron en la clase las relaciones y articulación de los temas económicos y financieros del momento, la respuesta fue sí en el 62 % y no en el 38 %. Los docentes aplicaron las ayudas didácticas: moderna en un 67 % y tradicional el 33 %.
- Se evidenció, confrontó y observó en las clases observadas de los programas universitarios de Administración de Empresas que los docentes aplicaron como didácticas pedagógicas: didáctica Comprensiva 40 %, didáctica Expresiva 40 %, didáctica Expositiva 10 % y didáctica Crítica 10 %.

- Se evidenció que los docentes presentaron la justificación del curso de Finanzas y su importancia en el desarrollo profesional del estudiante. Sí 78 % y no el 22 %.
- Este trabajo observó que los docentes aplicaron para el desarrollo de su asignatura: estilo Transmisor 43 %, estilo Nutritivo 29 %, estilo Desarrollador 14 %, estilo Reformador y social 7 % y estilo Crítico 7 %.
- Este trabajo identificó que los docentes aplicaron como didáctica Aprendizaje colaborativo en un 64 % y Método de casos 27 %, y otros 9 %.
- En la clase observada se evidenció que los estudiantes de los programas universitarios de Administración de Empresas realizaron preguntas con naturalidad, No el 67 %, Sí el 33 %.
- En la clase observada a los docentes de los programas universitarios de Administración de Empresas, se apreció que los estudiantes prestaron suficiente atención a las didácticas del docente: suficientemente 67 % y algo suficientemente 33 %.
- En la investigación se apreció y evidenció en las percepciones diferencias sobre los métodos talleres teóricos y prácticos, siendo más positivos los estudiantes con el 88,0 % frente al 80,9 % de los docentes. Los estudiantes y docentes no aplicaron para la pregunta. Los docentes observados aplicaron como didáctica el método de talleres.
- Los docentes observados aplicaron como didáctica el aprendizaje colaborativo en un 64 %. Se evidenció la apreciación. Los docentes observados aplicaron como didáctica el Método de casos en un 27 %.

272

- En la observación al docente se evidenció el plan de actividad en armonía con los objetivos de la clase: el 89 % consistente en los objetivos de la clase y la asimilación del tema con resultados claramente en un 67 %, mientras que en lo apreciado en el aula de la motivación fue adecuada en un 45 %, amplia y motivante un 33 %.
- En las percepciones motivacionales se favorece el desarrollo del aprendizaje y da la bienvenida a los estudiantes, muy favorables por los docentes con 94,4 %, mientras que los estudiantes aprobaron con 83,8 %, lo apreciado en el aula para la motivación fue un sí 56 %, y el no 44 %.
- Este trabajo identificó en la observación a los docentes que aplicaron como factor motivación apelar al interés por el conocimiento cognitivo 67 % y la competencia 33 %.
- Se observó en los estudiantes que su participación en las actividades de los sílabos fue activa en un 56 % y no muy activa en 44 %.
- En las percepciones al sistema de evaluación, el docente aplicó diversas estrategias de evaluación que permitieron al alumno participar en el desarrollo de trabajos, foros o grupos de discusión y colaboración con los compañeros, fue positivo por los docentes con 76,2 %, mientras que los estudiantes aprobaron con 76,4 %.
- En las percepciones sobre currículo, los créditos que tiene el curso de Finanzas son suficientes para la formación del administrador fue positivo bajo por los docentes con 52,4 %, mientras que los estudiantes aprobaron con 71,7 %; lo observado muestra créditos variados y no suficientes.

- En las percepciones sobre currículo, el docente realizó evaluación de acuerdo a las reglas de juego–normas, mediante su adecuación al currículo. Los estudiantes aprobaron el currículo en un 84,8 %, solo el 1,5 % se mostró en desacuerdo.

RECOMENDACIONES

- Sugerir la generalización de la **Propuesta de desarrollo didáctico** a otras facultades de las universidades tomadas en la muestra, así como a otras instituciones de educación superior del país como una posible vía para perfeccionar los niveles alcanzados en la formación en Finanzas sobre la base de una didáctica dinámica integradora e innovadora.
- Realizar acciones encaminadas a la socialización de la propuesta de desarrollo didáctico teórico-práctico para el diseño de los cursos presenciales y virtuales en el contexto de la capacitación de los profesores que laboran en las universidades tomadas en la muestra y en otras del país, de tal manera que sea valorada, analizada, discutida y enriquecida y, de ser posible, aplicado por ellos mismos.
- En próximas investigaciones continuar profundizando, en relación a las dimensiones y componentes de la propuesta para el desarrollo didáctico de los cursos de Finanzas sustentados en entornos presenciales y virtuales de enseñanza-aprendizaje y experimentar de manera práctica lo que permitirá perfeccionar la propuesta de este trabajo.
- Continuar las investigaciones sobre las dimensiones e indicadores de desempeño académico para la evaluación, selección e implementación de didácticas dinámicas, integradoras e innovadoras y estudiar otros posibles entornos que

puedan aparecer, así como la evolución de los estudiados en esta investigación.

Los resultados alcanzados contribuyeron desde el punto de vista teórico con un concepto de entorno de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva constructivista que considera entre otras fuentes teóricas consultadas al enfoque histórico cultural, una propuesta para el desarrollo de un diseño de los cursos sustentados, lo que propició un enriquecimiento del proceso de creación e implementación de este tipo de cursos y recomendaciones para su diseño.

274 Además, desarrollar la instrumentación de acciones concretas para elevar la preparación pedagógica, didáctica y técnica de los profesores de Administración de Empresas, de otras facultades de la propia universidad y de otros centros del territorio, así como de los profesionales que se preparan en las carreras de referencia. De igual manera revisados los modelos pedagógicos y dados los resultados del trabajo realizado se presenta la propuesta de un desarrollo didáctico para la formación en Finanzas con fundamento en el modelo pedagógico consciente, dinámico e innovador.

Finalmente, abrir un debate académico. Hay cosas por realizar; si se llegase a considerar los elementos propuestos para la resignificación de la didáctica para la formación en Finanzas. Es prioritario evaluar el desempeño didáctico de los docentes a mediados o final del período académico con la finalidad de valorar y retroalimentar la práctica educativa del docente. Revisar los manuales de funciones en lo pertinente a los roles y tareas que deben cumplir los docentes. Hacer énfasis en los procesos didácticos y su relación con los modelos y proyectos pedagógicos

para que sean coherentes, dinámicos, adaptativos, flexibles a los cambios en los escenarios de la globalización, competitividad e innovación que demanda el siglo XXI.

Apoyar a los programas académicos de Administración de Empresas en los nuevos diseños curriculares para ajustar los contenidos de las asignaturas de Gerencia Financiera y Análisis Financiero para que los estudiantes del área Financiera desarrollen sus capacidades y competencias.

Nueva construcción del conocimiento de la Didáctica para la Resignificación en la Formación en Finanzas

277

Propuesta de desarrollo didáctico de la formación en finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas a nivel de pregrado.

El objetivo de esta investigación fue la Didáctica para la formación en finanzas, mediante la identificación, caracterización y fundamentación desde el saber didáctico de una resignificación en la formación en Finanzas, indagando el modo en que los docentes universitarios de Finanzas a nivel de pregrado desarrollan la enseñanza de dicha disciplina, para darle respuesta al tercer objetivo del presente estudio, en referencia a la construcción del conocimiento de la didáctica para la resignificación en la formación en Finanzas desde la perspectiva constructivista de manera colaborativa y significativa fundamentada en el aprendizaje basado en problemas, estudios de caso, talleres, lecturas, seminarios, foros y otros.

PRESENTACIÓN

278 La propuesta de desarrollo didáctico de la formación en Finanzas para la resignificación en la educación en Finanzas se fundamenta en los resultados obtenidos de la evaluación de los indicadores de las competencias: didácticas, currículo y pedagogía, actividades del aprendizaje, investigación, contenidos, motivación y sistemas de evaluación. En este sentido se plantea un sistema de evaluación del desempeño didáctico. Se parte de la base que enseñar ciencia en la construcción del conocimiento es provocar la construcción de conocimientos científicos contextualizados. Se aprende ciencia, mediante aprendizaje significativo, con presupuesto de lo que ya se sabe, modificando, cuestionándose e incluso, conservando y reafirmando los conocimientos anteriores. Se hace énfasis en un sistema visto como un conjunto de partes interrelacionadas que trabajan para conseguir determinados propósitos.

La aplicación de nuevos conocimientos para la resignificación de la didáctica en la formación en Finanzas debe ir acompañada de procesos previos, con indicadores bien definidos en las instituciones de educación superior y los correspondientes procesos de retroalimentaciones, informes, programas de mejoramiento, planes de acciones, políticas educativas, entre otras, que optimicen y canalicen la información manejada.

La didáctica propuesta en la investigación asume compromiso con el aprendizaje-enseñanza hacia la educación formativa con nuevas variables en el evento didáctico, donde el estudiante es el actor principal, el docente el agente de cambio del proceso, las tácticas metodológicas punto objetivo de la acción práctica en dependencia del discente y del contenido, mediadas o me-

diatizadas por los contextos de actuación, tanto mediatos como inmediatos que lleva a la educación formativa como la intencionalidad, el sistematismo y la contextualización.

La Didáctica en la nueva construcción de la resignificación en la formación en Finanzas es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus estudiantes en el aprendizaje de las materias de los programas teniendo en vista sus objetivos educativos.

Una concepción de didáctica en la formación en Finanzas debe ir mucho más allá, no contentarse con solo transmitir contenidos e informaciones, sino que demande capacidad para construir y reconstruir conocimiento fomentando la autonomía, que ayude a los estudiantes a construir una actitud positiva, crítica y creativa de la vida, de aprender a mirar hacia adelante, de probar nuevas experiencias como producto de las interacciones entre individuos en el sentido de crear un nuevo lenguaje propio, nuevas tecnologías.

279

Las integraciones y transformaciones dentro del proceso de formación y la construcción del conocimiento desde la pedagogía y la gestión interdisciplinar implican empoderar los siguientes principios: de construcción de conocimiento interdisciplinar, de formación investigativa transversal, de desarrollo epistemológico y resignificación teórica e interpretación.

La resignificación es para enfrentar los cambios de percepciones y valores originados por la crisis actual que no es pertinente a un individuo, a una sociedad, sino una crisis de dimensiones planetarias que requiere un profundo cambio en nuestra forma

de percibir y comprender el mundo y sus saberes, que para nuestra investigación, hace relación a los de las Finanzas, que tienen un gran impacto a nivel mundial.

JUSTIFICACIÓN

La evaluación del desempeño didáctico de los docentes en la educación superior está enmarcada en un escenario en el que la medición de la productividad académica es limitada a la investigación y prestación de servicios. Esta evaluación didáctica en las universidades debe estar asociada a la toma de decisiones y a la implementación de los cambios para superar las debilidades detectadas y aprovecharlas al máximo para transformarlas en oportunidades y fortalezas.

280

Ahora bien, resulta insuficiente establecer las dificultades en la docencia y sobre todo en la didáctica. También es necesario asociar las propuestas de acción para el mejoramiento, la definición y seguimiento de los mecanismos considerados para aumentar la calidad en la praxis educativa; es indispensable establecer junto con dichos mecanismos, instrumentos que posibiliten evaluar el desempeño didáctico, como una forma de mejorar los niveles de aprendizaje y de retroalimentación al docente sobre la acción formativa.

Se pretende subsanar y mejorar en la educación superior las fallas o debilidades de los instrumentos que posibiliten la valoración de la actuación profesional de los docentes de las Finanzas para que impacten en la mejor forma posible en la formación en Finanzas de los administradores de empresas y sean herramientas valiosas de información para los docentes en su praxis educativa.

FUNDAMENTACIÓN

Es requisito previo para alcanzar una educación de calidad tener docentes con calidad académica y alto grado de énfasis en didáctica para la formación -en este caso de Finanzas-. Desde esta perspectiva son pocos los estudios desarrollados sobre la didáctica para la formación en Finanzas y las instituciones han sido muy indiferentes a la problemática de la didáctica que deben aplicar los docentes en la nueva era planetaria y de la cibernética.

Se agrega en esta propuesta que para cualquier resignificación, se debe partir desde la Constitución de 1991, que señala la autonomía: "Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con las Leyes 30 de 1992 y 1188 de 2008, y el Decreto 1295 de 2010; se hizo un barrido de los objetivos con la información existente, se apreció y constató su calidad, garantizando la didáctica para la formación en Finanzas, tema de la nueva construcción del conocimiento de la didáctica investigativa; se proporcionaron los elementos de juicio que contribuyeron a tener una visión completa. Se pretendió en el estudio el apoyo al proceso de consolidación institucional

281

En el diagnóstico realizado se consideró el siguiente marco legal: Las cuatro acciones que transformaron la educación en Colombia son: Fortalecimiento de las instituciones educativas, Educación para la innovación y la competitividad y la paz, Educación durante toda la vida permanente del sector y la Gestión participativa.

Se pudo evidenciar en las entrevistas realizadas a los actores

principales de la investigación, la diferencia sustancial entre la clase tradicional en la que simplemente se le expone al grupo la teoría y se dan algunos ejemplos, dando solución a las preguntas que surgen dentro de la clase o posterior a ella, y esta nueva forma de orientar las clases, en la que se abre el campo para la participación de los estudiantes.

Una serie de actividades se refleja en una multiplicación de funciones del docente: desde una carga académica alta, combinada con la investigación, reuniones, comités, es decir agobiado por la diversidad de las tareas que debe realizar (muchas de ellas de carácter burocrático).

282

La diferencia con la clase tradicional es que se requiere de mucho tiempo para ser planeada y ejecutada; a pesar de ello los resultados han sido buenos en términos de aprendizaje y comprensión de los conceptos previos al desarrollo del curso.

Los modelos pedagógicos de las universidades que ofrecen los programas universitarios de Administración de Empresas son singulares, ajustados, coherentes con la Misión y la Visión.

Los planes de estudio de los programas universitarios de Administración de Empresas son diferenciadores en sus currículos, asignaturas, créditos académicos, los nombres y la ubicación en el proceso secuencial de las asignaturas, los perfiles profesionales y ocupacionales y duración de la carrera.

La clase transmisiva se debe transformar en clase investigativa con trabajo sobre la base de la enseñanza problémica, unida a proyectos, a casos, incidentes críticos, y otros, para alcanzar una didáctica para la formación en Finanzas.

La educación superior se desarrollará en un marco de cuatro grandes paradigmas que han influenciado el estatuto epistemológico de las finanzas:

- El funcionalista, planea basado en la existencia real de la sociedad y el carácter sistémico de la organización inmersa en ella orientado a producir un estado de cosas ordenado y regular. La perspectiva funcionalista es pragmática, y su orientación básica se preocupa por entender la existencia de la organización en la sociedad. Este enfoque hace presencia en la estructura curricular del Programa a través del estudio de los procesos de gestión en la organización.
- El interpretativo, basado en el presupuesto de que las organizaciones son construcciones sociales en las que impera la búsqueda de metas. La filosofía de este paradigma se traduce en el Programa a través del estudio de la búsqueda de resultados que está explícito en el proceso de formación institucional que guía el quehacer del administrador.
- El humanista-radical, que analiza la interacción de los individuos al interior de la organización, cuyas culturas son realidades heterogéneas y diferenciadas, y es un estudioso del contexto en el que se desarrolla la cultura organizacional.
- El estructuralista social, planea una visión de la sociedad como fuerza dominante dentro del sistema.

283

Estos cuatro enfoques se manifiestan en los programas a través de la formación en competencias y en el proceso de gestión humana en las organizaciones, que apuntan a los principios filosóficos plasmados en la Visión y Misión institucional y del programa, en los cuales se privilegia la formación de líderes em-

preendedores competitivos y humanos, capaces de crear valor para sus organizaciones en concordancia con la comunidad empresarial.

Para la nueva construcción del conocimiento didáctico para la resignificación en la formación en Finanzas se adoptó el modelo constructivista, ya que la didáctica puede desarrollarse fundamentada en que cada concepción de la realidad es una construcción realizada por aquellos que están descubriendo e investigando la realidad en el aula de clase, por cuanto el que aprende construye su propia realidad, la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento del estudiante es una función de sus experiencias previas, las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos y de sus neuronas.

284 Se tiene claro que el conocimiento del individuo es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores, objetos y eventos. Además, el conocimiento en el nuevo escenario es una construcción del ser humano hecha con base en los esquemas que ya posee.

El constructivismo está basado en la lógica, con el propósito de fundamentar el currículo, la práctica pedagógica, la didáctica y el saber académico. Además, se agrega que el constructivismo se nutre de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, y la psicología sociocultural vigotskiana. A pesar de que los autores se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes.

Se parte de los objetivos de la enseñanza identificados con el perfil profesional, los objetivos parciales referidos a ciclos de formación, disciplinas, asignaturas y objetivos específicos de una clase o actividad docente, donde los mismos determinan los contenidos, los indicadores de logro, las competencias, los métodos y las formas de enseñanza. Además:

- Los problemas de los modelos pedagógicos, estilos de enseñanzas, la visión y visión de los programas universitarios de Administración de Empresas.
- Los modos de actuación de los docentes y los problemas de didácticas, currículo y pedagogía, actividades del aprendizaje, contenidos, motivación y sistemas de evaluación de los docentes.
- Los modos de actuación de los estudiantes y los problemas de currículo y pedagogías, actividades del aprendizaje, contenido, motivación y sistemas de evaluación.
- Los modos de actuación de los docentes y estudiantes en el aula de clase.
- La lógica de la formación profesional de la Administración de Empresas.
- Los objetivos de las finanzas en los cursos de Gerencia Financiera y Análisis Financieros.

285

CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA DE DESARROLLO DIDÁCTICO

- Es una propuesta de desarrollo didáctico dinámico, flexible, abierto y permanente.
- Dicha propuesta de desarrollo didáctico integra a la forma-

ción la instrucción y el desarrollo de habilidades y competencias, la construcción de valores, el desarrollo de la capacidad crítica, creativa y comunicativa para enfrentar problemas de las finanzas en la formación de los administradores de empresas universitarios (lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador).

- El currículo y el aprendizaje se diseñan alrededor de los problemas de la sociedad, del aprendizaje y del conocimiento.
- La investigación es el fundamento para el autoaprendizaje.
- Desde la pedagogía y la didáctica se promueve el aprendizaje significativo y colaborativo.
- Resignifica los roles del docente y del estudiante.
- Restablece como transversalidades la investigación, la formación ética y política, la perspectiva de género y la relación teoría-práctica.

286

El modelo constructivista para el siglo XXI que se plantea en la nueva construcción de conocimiento didáctico, se constituye como alternativa pedagógica donde confluyen las dimensiones educativa, instructiva y desarrolladora, que a través de sus componentes, interpreta dialécticamente el modelo. Le otorga valor a los aciertos, formulando nuevos componentes para involucrar a la universidad con la vida, a través de la educación problémica, la cual relaciona el proceso docente con la investigación.

Se asume que los procesos educativos son dialécticos y en ellos se van albergando las bondades de lo viejo, que al transformarse, no son en esencia lo mismo, pero se fundamentan en lo ya construido que continúa su historia como otra cosa cualitativamente diferente.

El perfil del docente en la nueva propuesta de desarrollo didáctico del modelo pedagógico del siglo XXI

En primer lugar se plantea la relación liberadora entre el docente y el estudiante. El compromiso del docente con la comunidad académica, su actualización continua, el papel que debe asumir el docente de ser un agente de cambio, promoviendo, orientando y dándole sentido al cambio; es decir, en la nueva construcción del conocimiento didáctico el docente tiene que ser formador, cuestionador, investigador, líder moderno, un modelo de aprendizaje, visionario, filósofo y docente para la vida.

Se busca con la nueva construcción del conocimiento didáctico consolidar los objetivos del aprendizaje de manera clara y concreta, propiciando condiciones favorables para el logro de los objetivos, seleccionando y promoviendo estrategias diversas para lograr los objetivos del aprendizaje, teniendo en cuenta las barreras que se presentan, ajustando los objetivos a las posibilidades reales del grupo. Ahora se trata de un docente comprometido, de vocación y con vocación.

287

Se pretende que los docentes en su perfil de competencias se deben encaminar a enfrentar los retos de la globalización económica, buscando reformas a los sistemas educativos que permita saber hacer las cosas con desempeño eficiente de manera flexible y pertinente para promover el saber funcional y dinámico.

El docente en la propuesta de desarrollo didáctico en la formación en Finanzas del siglo XXI

- Es un docente que trabaja por igual los contenidos y las emociones.

- Usa el aprendizaje colaborativo y significativo como soporte único en el aprendizaje.
- Transforma el tiempo invirtiendo el aprendizaje.
- Comparte lo que sabe y lo que aprende.
- No explica, enseña destrezas y habilidades.
- No copia, crea su propia metodología.
- Transforma el conflicto en una oportunidad.
- Desaprende para seguir aprendiendo.
- Sustituye las zonas de confort por las zonas de los retos.

La pedagogía recomendada en la propuesta de desarrollo didáctico en la formación en Finanzas del siglo XXI

288

La pedagogía es abordada desde la tendencia pedagógica con caracterización de cinco categorías: a) Un docente con capacidad para transformar su práctica didáctica en la formación en Finanzas, b) Un docente autocrítico de sus prácticas, de sus interacciones, de sus lógicas, con decisión e iniciativas concretas para transformarlas en la administración del dinero, c) Un docente que considere la historicidad del acto educativo y su ecosistemicidad, d) Un docente que no pierde la perspectiva interpretativa del conocimiento que nutre su práctica financiera y e) Un docente que considere al estudiante como un sujeto de su formación y constructor de conocimiento.

Perfil del estudiante en la propuesta de desarrollo didáctico en el modelo pedagógico del siglo XXI

El estudiante de cualquier programa académico recibirá una for-

mación con fundamentos teórico-prácticos, que le permitirán desarrollar sus competencias genéricas y específicas y su perfil como profesional, líder con espíritu emprendedor de iniciativas sostenidas, con visión sistémica del mundo y de la empresa, con sentido ético, y por lo tanto, reconocedor de valores, culto, capaz de generar cambios en las empresas locales, nacionales e internacionales, de acuerdo a las exigencias del mercado y de los avances científicos, técnicos del mundo de los negocios de hoy.

En el modelo educativo del siglo XXI, el profesor y el alumno se relacionan de tal manera que profundizan en sus estudios mediante las unidades de aprendizaje y las tecnologías de la información; su fuente de conocimiento la hace con las consultas a libros, revistas, periódicos, internet y otras fuentes de conocimiento. Interactúa, obtiene y comparte información. Por otro lado, los grupos de estudiantes se relacionan, discuten y construyen nuevos conocimientos, además resuelven problemas y conocen y practican con las unidades de apoyo el aprendizaje colaborativo y significativo.

289

Dentro del contexto se tomó como referencia el nuevo escenario mundial y las megatendencias, mundialización, economía global, ecología, democracia participativa, liderazgo femenino, descentralización y autogestión. Hoy la nueva educación es para un humanismo universal, educación para el respeto a la diferencia, para una ciencia y tecnología autóctonas, para el pensamiento a largo plazo y el pensamiento complejo, para el liderazgo, para la autonomía, para la conservación del medioambiente, para la paz y una educación para la decodificación de mensajes.

METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA DE DESARROLLO DIDÁCTICO

La propuesta de desarrollo didáctico en la formación en Finanzas en programas universitarios de Administración podrá ser incluida en el plan de estudios para los cursos de Gerencia financiera y Análisis Financieros para los estudiantes de la educación superior de pregrado y posgrado y se desarrollará en tres momentos.

En un primer momento se elabora el contenido temático del sílabo con indagación o conducta de entrada sobre los conocimientos previos financieros de los estudiantes y así desarrollar y adaptar el sílabo lo más pertinente posible.

- 290 En un segundo momento se desarrollan los demás aspectos que debe contener un sílabos de Gerencia Financiera y Análisis Financieros a través del diseño de sílabos y plataformas de los aspectos financieros: Marco conceptual de la Gerencia Financiera, signos vitales de las empresas, los nuevos enfoques de las finanzas en el siglo XXI, los indicadores financieros, lectura vertical y horizontal de los estados financieros, apalancamiento financiero y operativo, fuentes y usos de fondos, administración del capital de trabajo, presupuesto de capital, además del uso de canales de información en vivo y en directo que entregan las noticias económicas y políticas de primera mano.

De esta manera, se podrá adquirir información de manera rápida que permita una inferencia acertada en el modo de valoración de los activos para tomar decisiones de inversión acerta-

das. También se analizan múltiples casos y posibles soluciones con la ayuda de la matemática y la estadística.

Las herramientas descritas anteriormente ayudan en el proceso de construcción de nuevos conocimientos didácticos para ir induciendo al alumno a ir más allá de una simple simulación computacional, porque lo que se pretende es que sea capaz de enfrentar situaciones desconocidas y relacionarlas con las nuevas variables con las que ya tiene. Desde luego los sílabos se abordarán usando las matemáticas, la estadística y las TIC, además del uso de otros métodos como programas computacionales, teorías de mercados eficientes que ayudan al estudio de las finanzas desde el enfoque clásico y operacional.

En un tercer momento se aplica y desarrolla la nueva propuesta de los sílabos de Gerencia Financiera y Análisis Financieros para desde el saber didáctico poner la práctica pedagógica, didáctica y saber mediada por el lenguaje y abordar la enseñanza-aprendizaje de las finanzas desde los sílabos de la Gerencia Financiera y Análisis Financieros.

291

Además se plantea en la nueva construcción del conocimiento didáctico una red de aprendizajes como comunidad dialógica caracterizada por acciones significativas de interés mutuo de docentes y estudiantes con tres factores básicos: comunidad que se caracteriza por ser académica, de estudiantes y docentes, además sin ningún tipo de exclusión.

Los **métodos y técnicas** fundamentales aplicados en la investigación fueron:

Métodos cualitativos

La Observación: Permitió valorar las diferentes percepciones de los docentes y estudiantes acerca de su comportamiento en el aula de clase.

Encuestas: Se indagó sobre las percepciones de los profesores y estudiantes acerca del uso de la Didáctica en la formación en Finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas.

Criterio de expertos: Permitió corroborar la validez del instrumento y la investigación y la idea a defender, así como ajustar la nueva construcción del conocimiento didáctico en la formación de Finanzas.

292

Análisis de documentos: Se revisaron y evaluaron los planes de estudio de los programas universitarios de Administración, estrategia curricular, contenidos de las asignaturas de Finanzas, número de créditos, ubicación en el plan de estudio y otros documentos normativos.

Método de triangulación: Permitió confrontar las diferentes percepciones de los docentes y estudiantes sobre la Didáctica para la formación en Finanzas.

Métodos teóricos utilizados: El histórico lógico permitió conocer la esencia del problema de la Didáctica para la formación en Finanzas.

El análisis y la crítica de fuentes se utilizó durante el estudio comparativo sobre los planes de estudio, contenidos y créditos

académicos de la asignatura Finanzas. El proyecto de investigación permitió caracterizar el objeto “Didáctica para la formación en Finanzas” para llegar a la construcción del conocimiento didáctico para la resignificación en la formación en Finanzas.

El sistémico estructural permitió describir la estructura y los componentes de la nueva construcción del conocimiento didáctico para la formación en Finanzas, así como las relaciones existentes entre los elementos de la investigación realizada.

Métodos de procesamiento estadístico de la información:

Entre estos, el análisis porcentual para hacer la valoración de los resultados obtenidos de la aplicación de las encuestas, del método de criterio de expertos y de otros métodos ya enunciados aquí.

Población y muestra: Para la realización del diagnóstico se trabajó con una población conformada por la totalidad de los profesores de tiempo completo, medio tiempo y catedráticos de tres programas universitarios de Administración de Empresas de tres universidades tomadas en la muestra y los estudiantes de la asignatura de Gerencia Financiera y Análisis Financieros de los programas mencionados. De esta se seleccionó una muestra utilizando un muestreo aleatorio simple para la aplicación de los instrumentos.

293

La **novedad** del trabajo fue dada por la propuesta de desarrollo didáctico en la resignificación en la formación en finanzas y la fundamentación teórico-práctica de una estrategia general de trabajo con carácter sistémico para la didáctica que sugiere las acciones a seguir para concretar la investigación e implementación en apoyo de la enseñanza mediante la propuesta de

desarrollo didáctico para la formación en Finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas a nivel de pregrado.

La **significación práctica** del trabajo es la siguiente:

Las estrategias pedagógicas, coherentes con el modelo pedagógico constructivista y que deben utilizar los programas de Administración de Empresas para alcanzar las competencias planteadas es la siguiente:

- **La Conferencia:** Esta modalidad en la propuesta de desarrollo didáctico permite al docente presentar un tema específico con un tratamiento teórico del objeto que constituye el motivo determinante de dicho tema. Tiene la importancia de permitir al docente profundizar, contextualizar o complementar aspectos teóricos de los sílabos de Finanzas que permitan al estudiante orientar su interés.
- **El Método de Casos:** En la propuesta de desarrollo didáctico, es importante para inducir al estudiante a reflexionar y razonar acerca de las decisiones de inversión, financiamiento, administración del capital de trabajo y de capital, debido a que requiere de la investigación, teoría, práctica y estudio exhaustivo de los temas económico-financieros, un hecho, un problema, una situación para generar una solución. En esta se entrega al estudiante un caso con diversas situaciones para que lo estudie y proporcione una solución.
- **Pedagogía basada en problemas:** En la propuesta de desarrollo didáctico (PDD), la educación basada en la solución de problemas comprende cuatro componentes: Educación interdisciplinaria orientada a la solución de problemas financieros, determinando causas, identificando y conociendo el

problema financiero y consecuencias de acuerdo a un marco lógico con soluciones de varias alternativas para tomar decisiones; aprendizaje basado en problemas; entrenamiento en destrezas y aptitudes, evaluación continua del progreso de los estudiantes y contextualización del conocimiento.

Esta estrategia en la PDD es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y se trabaja a través de los procesos mediadores (retroalimentación, factores motivacionales, el análisis, la síntesis, la abstracción, la generalización y la conceptualización). Igualmente, mediante una visión holística están presentes diversas dimensiones (agrado, comprensión, argumentación, proposición) favorables a su proceso formativo y al desarrollo de sus competencias o potencialidades.

Esta estrategia en la PDD propicia visión positiva del conflicto de los problemas, teniendo en cuenta que el conocimiento surge de las contradicciones, de los diversos puntos de vista.

295

En la PDD la ciencia y la tecnología buscan solucionar problemas o necesidades reales del ser humano, por lo tanto al reconocer y plantear claramente un problema, se está dando el primer paso para su solución.

La investigación en la PDD se nutre de preguntas, de la curiosidad, por ello se deben plantear interrogantes y problemas a partir de los cuales se desarrolla el aprendizaje coherente con los fines de las tareas principales de la educación superior: docencia, investigación y extensión. Docencia en cuanto el docente guía el proceso, da pautas necesarias para desarrollarlo. Investigación, promovida como la fuente por excelencia para acceder al conocimiento y para generar respuestas a las necesidades

cambiantes de la sociedad. Extensión, como la oportunidad de incidir en la sociedad, generando cambios, promoviendo desarrollo, diseñando y aplicando alternativas para el manejo de determinadas problemáticas de la comunidad.

Modalidades del Taller

El Seminario: En él participan al menos un profesor y un pequeño grupo de estudiantes (diez mínimo y quince máximo, es un número óptimo). Se selecciona un autor, tema o problema, sobre los cuales los estudiantes elaboran ponencias para la discusión en el grupo. El profesor actúa como moderador y como participante más adelantado, que deberá asesorar al ponente en la elaboración de su ensayo; además, de cada sesión se elabora un acta o protocolo que deberá recoger los puntos centrales de la exposición y el debate; el protocolo se lee y discute en la sesión siguiente. Este es quizás el trabajo más difícil del seminario (pero de gran poder formativo, como lo constatan rápidamente los participantes). El seminario exige además la presentación de un trabajo final que, en general, es la ponencia enriquecida por el debate y por todas las sesiones del seminario. Esta modalidad es deseable en el ciclo profesional y quizás, en los temas de énfasis.

Taller problémico: El centro del taller es un problema o conjunto de problemas o subproblemas y los participantes tratan de resolverlo o disolverlo, bajo la guía del profesor. Su desarrollo es más difícil que el anterior pero la dificultad puede tener sus grados y el profesor puede dosificarla hasta cierto punto si restringe los “materiales de lectura” y adapta la dificultad del problema al grado de crecimiento intelectual de sus pupilos.

Lecturas básicas: Los cursos incluyen un conjunto de lecturas que deben ser realizadas por los estudiantes en forma previa a cada una de las sesiones de clase. De esta manera, al iniciarlas, el grupo conocerá de antemano los temas a tratar y las actividades que se pretenden cubrir en cada una de las sesiones. Estas lecturas son proporcionadas directamente por el profesor, y otras de temas especiales de la materia, que se articulan en un compendio o separata para uso exclusivo de los estudiantes del curso. Se facilita así el desarrollo ordenado de los temas propuestos en los cursos del currículo.

Comprobación de lecturas: Con periodicidad se deben efectuar controles de lectura individual, por medio de exámenes o foros participativos comprobando los conocimientos teóricos adquiridos por los estudiantes a partir de la lectura de los textos o documentos de apoyo asignados al curso. Es también una oportunidad para retroalimentar el proceso de conocimiento y mediante la tutoría clarificar conceptos.

297

Talleres de ejercicios prácticos: En la PDD, es la práctica metodológica por excelencia, enseñar al estudiante el aprender “haciendo”, tomando las decisiones, interpretando y participando en ejercicios de simulación, análisis financieros, redacción de informes financieros, o discusión estructurada de temas básicos para las finanzas.

La clase magistral: En la PDD, aunque es tradicional, reviste importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje porque permite a través de sus distintas modalidades (expositiva, explicativa, comprensiva, socrática y crítica), presentar a los estudiantes el

esquema global y básico de un contenido o unidad que se desarrollará o trabajará posteriormente en otras estrategias con miras a fortalecer la interpretación, argumentación y proposición y competencias fundamentales. Sin embargo, también se utiliza al finalizar una estrategia de tipo práctico o grupal para afianzar conceptos y retroalimentar situaciones.

Los ambientes apoyados en las NTCI (nuevas tecnologías de la comunicación y la información) pasan de la habilidad de recepción pasiva de contenido a la búsqueda, procesamiento, reelaboración y circulación activa de información. Se pasa de la habilidad de resumir contenidos a la mega habilidad de acceder a la información global y de contribuir a la actualización y enriquecimiento. Igualmente, genera un cambio en la “escucha” hacia las habilidades comunicativas (leer, entender, escribir y circular mensajes) por medio electrónico (correo electrónico, páginas web, chat y mensajería instantánea, redes sociales), en los grupos de discusión, de interés especial, de conversación y de noticia; es decir, encontrar, procesar, reelaborar y circular la información en archivos digitales.

En la PDD son importantes las NTCI como asunto específico para ser analizado, tanto por los estudiantes como por los docentes desde diversas perspectivas, por la vía del acceso a distintos servidores en la red; la información podrá ser siempre la más actual y pertinente. Además, las herramientas informáticas como los procesadores de textos, hojas electrónicas, graficadores, paquetes estadísticos y bases de datos pueden utilizarse en el aprendizaje de las ciencias.

Por lo anterior, como estrategia se tiene presente que esta no consiste en “dotar las salas de computadores” sino que se incorporen proyectos expresos para el mejoramiento de la calidad educativa. Esta estrategia se constituye en medio eficaz para alcanzar las nuevas metas de aprendizaje, las cuales están articuladas en las estrategias multimediales (datos, textos, imágenes, color, sonido, animaciones y simulaciones virtuales); indiscutiblemente, las NTCI han propiciado el cambio no solo de los fines de la educación en todos sus niveles sino también en sus procesos, métodos de enseñanza y formas de aprendizaje.

El Trabajo por Proyecto: En la PDD se propicia un marco referencial para la organización y secuencia de los contenidos de aprendizaje y de las actividades que realizan los estudiantes referente a las mismas, potenciando de esta forma los procesos de construcción del conocimiento en la medida en que se interesan en la problemática a trabajar, dándole sentido a los saberes y acciones que desarrollan, generándoles autonomía, reflexión y creatividad.

299

Los proyectos de aula se apoyan en tres fases: la primera, en identificar y formular un problema alrededor de un contenido específico de la disciplina que se está trabajando; la segunda fase amplía la situación problémica retroalimentándola, es decir, profundizando en ella, lo que facilita indagar y utilizar procedimientos para interpretar la realidad, explicando los fenómenos y hechos que la circundan. La tercera fase conlleva la elaboración de un ensayo, el cual acoge la actividad realizada para posteriormente proceder a su debida sustentación.

Resultados esperados con la propuesta de desarrollo didáctico en la formación en Finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas a nivel de pregrado

Con la propuesta de desarrollo didáctico en la formación en finanzas desde la epistemología, la didáctica y la determinación de los contenidos curriculares de la enseñanza de las finanzas, intentamos ayudar:

- A los docentes universitarios de Finanzas, a actualizar los contenidos, métodos, prácticas y modos de enseñar los conocimientos financieros
- A los estudiantes de Finanzas, a lograr una mejor formación en la disciplina, que les permita comprender, interpretar y dar respuesta a los distintos problemas y situaciones que configuran una decisión financiera para ser mejor cualificado en el área financiera.
- A transformar la enseñanza, ya que el currículo de las asignaturas financieras, visto como una síntesis de posiciones epistemológicas, de abordajes didácticos y con unos determinados contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, es lo que determina lo que pasa en el aula entre profesores y estudiantes.

Tabla 115
Indicadores para medir el desempeño didáctico de los docentes
en la formación en Finanzas en los programas universitarios
de Administración de Empresas

COMPETENCIAS	INDICADORES
Didácticas 27,50 % Estilos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> -Aplica el "Estilo Transmisor" de enseñanza en la clase para el desarrollo del curso de Finanzas. -Aplica al "Estilo Aprendiz" (estudio de caso) de enseñanza en la clase para el desarrollo del curso de Finanzas. -Aplica el "Estilo Nutritivo" (aplicación práctica) de enseñanza en la clase para el desarrollo del curso de Finanzas. -Aplica el "Estilo Reformador y Social" (responsabilidad social y aspectos éticos) de enseñanza en la clase para el desarrollo del curso de Finanzas. -Aplica en el curso de Finanzas la didáctica "Constructivista". -Aplica en el curso de Finanzas la didáctica "Crítica". -Aplica en el curso de Finanzas la didáctica "Expresiva". -Aplica en el curso de Finanzas la didáctica "Expositiva". -Aplica en el curso de Finanzas la didáctica "Socrática". -Durante el desarrollo del curso de Finanzas aplica como metodología "El Método juegos financieros (Bolsa de Valores), las herramientas tecnológicas: software financiero, Excel u otros".
Currículo y Pedagogía 32,50 %	<ul style="list-style-type: none"> -Diseño el contenido del curso de Finanzas que administra en el programa universitario de Administración. -El currículo del programa donde se inserta el curso de Finanzas es consistente y apropiado para las actitudes, creencias y competencias de los docentes. -Formula preguntas y diseña actividades para sondear los conocimientos para reforzar y facilitar la comprensión de la información y la transferencia de conocimiento. -El curso de Finanzas en la estructura curricular responde a la formación integral de un profesional para la toma de decisiones financieras en un contexto globalizado. -Resuelve, informa resultados y hace valoraciones individuales de las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos entregados para la realización de las actividades. -El curso de Finanzas inserta el componente de investigación durante su desarrollo de acuerdo a la estructura curricular en los sílabos. -El curso de Finanzas responde de manera secuencial a la estructura curricular desde la perspectiva de su ubicación en el plan de estudio. -Durante el desarrollo del curso de Finanzas aplica como metodología "El Método de casos". -Durante el desarrollo del curso de Finanzas aplica como metodología "El Método Colaborativo" (trabajo en equipo). -Durante el desarrollo del curso de Finanzas aplica como metodología "El Método talleres teóricos y práctico". -Los créditos que tiene el curso de Finanzas en el plan de estudio es suficiente como campo disciplinar para complementar la formación universitaria en Administración. -Participa en el proceso de actualización del contenido del curso de Finanzas. -Mantiene contacto con el resto del equipo docente y organizativo, haciendole llegar los problemas detectados en el desarrollo del curso de Finanzas en su proceso de articulación con los otros cursos del plan de estudio.

Didáctica para la formación en Finanzas en Administración

	LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN EL AULA
Actividades del Aprendizaje 15 %	<ul style="list-style-type: none"> -Están planteadas a modo de proyectos y tareas para que los estudiantes las apliquen en su desenvolvimiento profesional concreto. -Son evaluadas y supervisadas por el docente. -Disponen de niveles de dificultad diferentes. -Responden a los objetivos y contenidos del curso. -Están explicadas y presididas de instrucciones y ejemplos que las ilustran. Además variadas, múltiples y planificadas de manera flexible. -Son variadas, múltiples y están planificadas de manera flexible para que el alumno pueda poner en práctica estrategias propias de organización y de control de su situación de aprendizaje.
	LOS CONTENIDOS DEL CURSO DE FINANZAS SON
Contenidos 7,50 %	<ul style="list-style-type: none"> -De calidad en el sentido de la pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información. -De un volumen adecuado a las características del grupo y a los objetivos que se persiguen. -De estructuración adecuada, distribuido en unidades de aprendizajes y de dificultad progresiva.
Motivación 10 %	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad y empatía para desarrollar trabajo colaborativo en equipos interdisciplinarios. -Propicia procesos de comunicación asertiva entre los actores educativos. -Favorece el desarrollo del aprendizaje y da la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso. -Anima, estimula la participación, integra, conduce intervenciones, sintetiza, reconstruye y desarrolla los temas que vayan surgiendo.
Sistema de Evaluación 7,50 %	<ul style="list-style-type: none"> -Propone actividades que recogen información de la marcha de los alumnos, con el fin de orientarlos y ayudarles a superar las dificultades que se le pudieran presentar. -Incluye al final de cada uno de los temas, actividades de autoevaluación que le permitan al estudiante controlar su aprendizaje de forma progresiva proporcionando retroalimentación inmediata y continua. -Permite al alumno acceder a la revisión completa de la prueba realizada. Tanto en los resultados obtenidos como a los comentarios correctivos del profesor o al tiempo de ejecución de la prueba.
100 %	

Fuente: Construcción del investigador con fundamento en Basabe (2011)

Tabla 116
Elementos de interacción entre los docentes y los estudiantes

ELEMENTOS DE INTERACCIÓN	
<p>Currículo y Pedagogía 42,90 %</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conoces el contenido del curso de Finanzas que administra en el programa universitario. -El docente adapta y explica los contenidos de manera que puedan ser aprendidos a través del aula virtual y presencial de clase. -El docente supervisa y revisa el progreso de los estudiantes en las actividades financieras realizadas de la asignatura. -El docente formula preguntas y diseña actividades para sondear los conocimientos para reforzar y facilitar la comprensión de la información y la transferencia de conocimiento. -El docente resuelve, informa resultados y hace valoraciones individuales de las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos entregados para la realización de las actividades. -Asesora, guía y orienta el proceso autónomo e independiente del aprendizaje del estudiante para el desarrollo de las actividades y seguimiento del curso de Finanzas. -El docente realiza evaluación de acuerdo a las reglas de juego-normas, mediante su adecuación al currículo. -El docente durante el desarrollo del curso de Finanzas aplica como metodología "El Método de casos". -Durante el desarrollo del curso de Finanzas el docente aplica como metodología "El Método Colaborativo". -Durante el desarrollo del curso de Finanzas el docente aplica como metodología "El Método Juegos financieros" (Bolsa de Valores). -Durante el desarrollo del curso de Finanzas el docente aplica como metodología "El Método talleres teóricos y práctico". -Los créditos que tiene el curso de Finanzas son suficientes para su formación de administrador.
LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN EL AULA	
<p>Actividades del Aprendizaje 17,85 %</p>	<ul style="list-style-type: none"> -El docente ha planteado las actividades a modo de proyectos y tareas para que ustedes las apliquen en situación profesional concreta. -Son evaluadas y supervisadas por el docente. -Disponen de niveles de dificultad diferentes. -Responden a los objetivos y contenidos del curso. -Están explicadas y presididas de instrucciones y ejemplos que las ilustran. Además variadas, múltiples y están planificadas de manera flexible para que ustedes las pongan en práctica.

	Los contenidos del curso de Finanzas son:
Contenidos 10,75 %	<ul style="list-style-type: none"> -De calidad en el sentido de la pertenencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información. -De un volumen adecuado a las características del grupo y a los objetivos que se persiguen. -De estructuración adecuada, distribuido en unidades de aprendizaje y de dificultad progresiva.
Motivación 14,25 %	<ul style="list-style-type: none"> -El docente ha desarrollado capacidad y empatía para el trabajo colaborativo en equipos interdisciplinarios. -El docente propicia procesos de comunicación asertiva entre los actores educativos. -El docente favorece el desarrollo del aprendizaje y da la bienvenida a los estudiantes que participan en la asignatura. -El docente anima, estimula la participación íntegra, conduce intervenciones, sintetiza, reconstruye y desarrolla los temas que vayan surgiendo.
Sistema de Evaluación 14,25 %	<ul style="list-style-type: none"> -El docente propone actividades que recogen información de la marcha del curso, con el fin de orientarlo y ayudarlo a superar las dificultades que se le pudieran presentar. -El docente incluye a la final de cada uno de los temas, actividades de autoevaluación que le permitan controlar su aprendizaje de forma progresiva proporcionando retroalimentación inmediata y continua. -El docente permite acceder a la revisión completa de la prueba realizada. Tanto en los resultados obtenidos como a los comentarios correctivos del profesor o al tiempo de ejecución de la prueba. -El docente aplica diversas estrategias de evaluación que le permitan al alumno participar en el desarrollo de los trabajos, foros o grupos de discusión y colaboración con los compañeros.

Fuente: Construcción del investigador con fundamento en Basabe (2011)

Tabla 117
Aspectos a considerar en la observación de los docentes en el aula

DESARROLLO DE LA OBSERVACIÓN A DOCENTES EN EL AULA
<p>Situación del contexto: Plan de clase: -El plan de actividad del docente está en armonía con los objetivos de la clase. -¿La clase está planeada sistemáticamente? ¿La introducción, el cuerpo y la conclusión están claramente separados? Recursos didácticos: -¿Las diferentes actividades de aprendizaje están incorporadas apropiadamente en la clase? -¿El plan de la clase toma adecuadamente en consideración la reacción de los estudiantes? -¿Los materiales didácticos (incluyendo el uso del pizarrón) están bien planeados para ayudar a los estudiantes a maximizar su potencial de aprendizaje? Aprendizaje. Observación de la clase (Introducción - Cuerpo - Conclusión) -El docente presentó claramente los objetivos de la clase para que así los estudiantes puedan entender el tema a tratar en el curso. -El docente organizó a los estudiantes (y sus actividades de aprendizaje) separándolos claramente (individualmente / en pares / pequeños grupos / la clase entera) de acuerdo a los planes de la clase. -El docente les indicó claramente a los estudiantes lo que tenían que hacer. -El docente alienta apropiadamente a sus estudiantes a intercambiar sus opiniones con otros estudiantes. -El docente conduce la clase con base en los objetivos de aprendizaje. -Las actividades de aprendizaje y el uso de materiales didácticos son suficientemente motivantes para que los estudiantes participen en las actividades de aprendizaje. Otras circunstancias relevantes: -El aula está preparada para realizar la clase. -La dinámica propuesta a los estudiantes es interesante. -El docente considera las experiencias previas de los alumnos. -El docente maneja un tono de voz adecuado. -El docente utiliza el entorno contextualizando. -El docente contextualiza y enfatiza lo relevante. Descripción de la trayectoria de la clase: -Existencia de motivación del docente en el aula. -Aplicación de factor motivacional. -El docente al iniciar el curso de Finanzas socializó el programa a desarrollar y las reglas de juego del curso programado. -El docente al iniciar el curso de Finanzas presentó la justificación de la misma y su importancia en el desarrollo profesional del estudiante. -El docente al iniciar la asignatura y el tema a desarrollar presentó su relación con los temas económicos y financieros del momento. -El docente al iniciar la asignatura presenta la relación de lecturas recomendadas para: Foros. Seminarios. Mesas redondas y conversatorio y Tertulias financieras. -El docente durante el desarrollo de la asignatura aplica las ayudas didácticas. - El docente aplica como estilo en la clase para el desarrollo de la asignatura Estilo Transmisor. Estilo Desarrollador. Estilo Nutritivo. Estilo Reformador y social. Estilo Crítico y otro cuál. - Durante el desarrollo de la asignatura el docente aplica como didácticas pedagógicas: Didáctica comprehensiva. Didáctica expresiva. Didáctica expositiva. Didáctica socrática. Didáctica crítica. Cuál otra. -El docente durante el desarrollo de la asignatura aplica como didáctica: Método de casos. Aprendizaje colaborativo. Aprendizaje Basado en Problemas (PBL). Aprendizaje Orientado a Proyectos y otras metodologías. -Comentarios e interpretaciones subjetivas del observador y valoración de la observación.</p>

Fuente: Construcción y creatividad del investigador

Tabla 118
Aspectos a considerar en la observación a los estudiantes en el aula

DESARROLLO DE LA OBSERVACIÓN A LOS ESTUDIANTES EN EL AULA
<ul style="list-style-type: none">-Otras circunstancias relevantes: los alumnos hacen preguntas con naturalidad.-El aprendizaje se genera con un pensamiento crítico o hipotético.-Descripción objetiva de los hechos: los principios se ven reflejados en el comportamiento del docente.-Las concepciones acerca del aprendizaje parecen estar presentes en la práctica de los docentes.-Se puede inferir acerca de las metas de aprendizaje que el docente perseguía con esa actividad.-Ha atendido el docente al contexto específico en que se desarrolla la actividad.-Las características que relacionan la interacción entre el docente y los estudiantes se aprecian.-La concepción acerca de la enseñanza y el aprendizaje refleja este tipo particular de interacción.-Las características que asume la interacción entre los estudiantes y el texto.-Se puede inferir acerca de la relación entre el contenido a estudiar y el estudiante propiciada por esa interacción.-Los estudiantes le manifestaron suficiente atención a las didácticas del docente?-Los estudiantes comparten sus ideas y opiniones activamente con la clase.-Los estudiantes de la asignatura observada participan activamente en las actividades.-Los estudiantes durante el desarrollo de la asignatura se mostraron atentos al desarrollo de la asignatura y se apreció interés, mucho interés por el tema tratado por el docente.-Comentarios e interpretaciones subjetivas del observador sobre la valoración de la observación.

Fuente: Construcción y creatividad del investigador

Referencias Bibliográficas

- Acosta, A. (2000). *Prólogo del libro Gestión Pública, reto del siglo XXI*. Barranquilla: Editorial Universidad Simón Bolívar. Acosta, S. (1985, junio 15). Recuperado de www.psicopedagogia.com/definicion/ensenabilidad
- Aebli, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Aebli, H. (2000). *Las 12 formas básicas de enseñar, una didáctica basada en la psicología*. España: Narcea.
- Aguilar, N. Á. (2004, octubre 14). Obtenido de Didáctica inicial de Siso Martínez. Recuperado el 3 de febrero de 2013 de <http://sisomartinezinicial.blogspot.com/>
- Arruda Panteado, J. (1982). *Didáctica y práctica de la enseñanza*. Colombia: McGraw-Hill.
- Attala, A. (2009). *La enseñanza de finanzas en las Universidades de Argentina*. Buenos Aires
- Bachelard, G. (1985). *Materialismo Racional*. Buenos Aires: Paidós.
- Balestrini, F. (2001). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Maracaibo: Servicio editorial Caracas.
- Basabe, S. (2013). *Desempeño del docente en las aulas virtuales*. Mérida: Producciones Editoriales C.A.
- Benedito Antolí, V. (1987). *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona. Editorial Barcanova.
- Bernstein, B. (1971). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*.

Pedagogía y Educación. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Boshell V.(2002). *La Unidad Didáctica en el Curriculum Universitario*. Impreso. Bogotá. BRAVO S, N. Pedagogía Problemática

Boumard, P. (2006). *Deviance scolaire et dissociation pour une autre pédagogie, en le mythe de li, dentite: apologie de la dissociation*. Paris: Antropos/economica.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Droz.

Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España: McGraw-Hill.

Camilloni, A. D. (2000). *Corrientes didácticas contemporáneas*. México: Paidós.

Castro, E. (2006). *Las reformas educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular: el caso de América Latina*. Chile: Universidad Central de Chile.

308

Castro, M. (2008). *El currículo como signo de la cultura*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Celis, J. (2005). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Revista Iberoamericana de Educación. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004918>

Chávez, N. (2001). *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo: Universal.

Chevallard, Y. (1982). *La Transposición didáctica*. Madrid: Mimeo.

Comenio, J. (1922). *Didáctica magna*. Madrid: Reus.

Correa, C. (2004)). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar: Subjetividad y desarrollo humano*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Correa, C. (2001). *Aprender y Enseñar en el Siglo XXI*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Correa, C. (2013). Seminario de tesis Doctoral. Pedagogía y Educación. *Objeto de investigación científica en la formación Doctoral*. Barranquilla. ¿son apuntes de clase?, es un apunte de clase.
- De Zubiría, J. (2001a). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fondo de publicaciones Alberto Merán.
- De Zubiría, J. (2001b). *Tratado de pedagogía conceptual: Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.
- Dewey, J. P. (2004). *Teoría de la valoración*. México: Siruela.
- Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible, para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*. Venezuela. Editorial Universidad de los Andes
- Eigenmann, (1981). *Desarrollo secuencial del currículum*. Madrid: Anaya.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Estebaranz García, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular. Re-edición ampliada*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Friedman, T. (2008). *La tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado en el siglo XXI*. Bogotá: Editorial Mr. Ediciones.
- Fernández Huerta, J. (1970). *Teoría y práctica de la educación comparada*. Madrid: El Magisterio Español.
- Fernández Huerta, J. (1978). *Didáctica*. Madrid: UNED.
- Fernández, J. (1963). *Estructura dimensional de la Didáctica Contemporánea*. Madrid: Educadores.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cuali-*

tativa. Medellín: Universidad EAFIT.

Gallego, R. (2000). *Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad, una discusión*. Bogotá: Profesores de la Universidad Pedagógica.

García, H. V. (1962). *Evaluación del Trabajo escolar y promoción de los estudiantes*. La Habana: UNESCO.

García, M. (1969). *Didáctica general*. Madrid: Ediciones Anaya.

Gimeno Sacristán, J. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Akal.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. *Hacia una pedagogía crítica*. Mexico: Paidós

Gitman, L. (2000). *Principios de Administración Financiera*. México D.F.: Editorial Prentice-Hall.

Gitman, L. (2007). *Principios de administración financiera*. México: Pearson Educación.

310 Gómez, A. (2010). *Lógica y conjuntos en la enseñanza universitaria del Caribe colombiano: 1961-2000*. Tesis doctoral no publicada. Programa doctoral en ciencias de la educación. Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.

Gómez, V. (2004.). Comentarios sobre el aprendizaje-construcción de la teoría contable. *Revista Contaduría, Vol.(45)*.

González Soto, A. (1989). *Proyecto Docente e investigador: Didáctica*. Tarragona: Universidad de Barcelona.

Grisales, F. (2014a). *Aproximación histórica al concepto Didáctica Universitaria*. Bogotá. Ediciones Universales.

Grisales, F. (2014b). *Aproximación histórica al concepto Didáctica Universitaria*. Bogotá. Ediciones Universales.

Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores.

- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía* (290), pp.58-60. España. McGraw-Hill.
- Hernández, A. (2000). *Teoría crítica de la enseñanza*. Habana: Universitaria.
- Hernández, A. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, M. (2010). *Neurofinanzas: Cuando las Decisiones Financieras no son Racionales*. TEC Empresarial. Editorial Escuela de Administración de Empresas del Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica.
- Huerta, F. (1960). *Comprobación del trabajo escolar en cuestiones generales de didácticas*. Madrid: CEDODEP.
- Joyce, B. Y. (1985). *Modelos de enseñanzas*. Madrid: Anaya.
- Klafki, W. (1974). *Stufen des pädagogischen Denkens*. Suiza: Bildung und Erziehung.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Suiza: Weinheim Beltz Verlag.
- Larroyo, F. (1970). *Didáctica general contemporánea*. México: Ponia.
- Lenzen, D. (1973). *Didaktik und Kommunikation*. Frankfurt: Klett-Verlag.
- López, N. (2001). *La construcción curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moyer, Ch., Mc Guigan, J., Kretlow W. (1981). *Administración Financiera Contemporánea*. Bogotá: Thomson Editores (7ª Edición).
- McLuhan, M. (1962). *La galaxia Gutenberg Versión Castellana*. Barcelona: Club de lectores.
- Martínez, M. (2007). *Paradigma Emergente*. México: Trillas.
- Mendoza, J. (2010, abril 15). *BiblioRedes*. Recuperado el

14 de febrero de 2013 de <http://www.slideshare.net/rmmetropolitana/por-qu-y-para-el-trabajo-5647201>

Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias, estilo de enseñanzas y planificación de clases*. Buenos Aires: Colección Universidad.

Mora, R. (2006). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2012). *Prácticas curriculares, cultura y proceso de formación*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2014). *Currículo y Saberes en la formación de abogados*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mockus, A. (1987). *La misión de la Universidad*, Bogotá: Editorial Kimpres S.A.S.

Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel.

312 Navas, S. S. (2009, septiembre 29). *Procesos y estrategias didácticas para la adquisición de competencias en sistema modular*. Recuperado el 15 de junio de 2016 de <http://es.slideshare.net/alexisan/estrategias-didacticas-para-competencias>

Nerici, I. (1986). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.

Networks, F. (2016, julio 25). *Feedback Networks*. Recuperado de <http://www.feedbacknetworks.com>

Oliva Gil, J. (1996). *Crítica de la razón Didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Ontoria, A. G. (2003). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. México: Alfaomega.

Ortega, F. (1992). Unos profesionales en busca de profesión. *Educación y Sociedad*, 11, pp.8-21. Madrid. Editorial Barcanova.

OIT (CINTERFOR). (1998). *Definiciones de competencia en las instituciones dedicadas a la formación y desarrollo de los recursos humanos*. Recuperado en abril del 2006 de www.ilo.org.

- <https://www.oitcinterfor.org/general/?qué=oitcinterfor>
- Ossa, A. (2013). *Mirada al currículo*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Ossa, A. (2013). *Módulo Tendencias curriculares contemporáneas*. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Atlántico, Colombia.
- Pérez Gómez, A. (1987). *Las fronteras de la educación*. Madrid: Zero.
- Philippatos, G. (1974). *Fundamentos de administración financiera*. Bogotá: Editorial McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1984). *La epistemología de las relaciones interdisciplinarias en mecanismos del desarrollo mental*. Madrid: Nacional de Madrid.
- Pla, M. (1993). *Currículo y educación. Campo semántico de la Didáctica*. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Puche, R. Rico, F, (2010). *Administración Financiera Global*. Artes Gráficas Industriales Ltda. Barranquilla, Colombia. 313
- Quiceno, H. (1997). EL Currículo. *Revista Educación y Pedagogía*, Volumen 12 pp9-10, 19-20. Ediciones Universidad Nacional de Colombia. Bogota
- Ramírez, J. (2013). *La pedagogía*. Recuperado de www.psicopedagogia.com/definicion/didactica
- Rico, F. (2010). *La práctica de las didácticas de finanzas en un programa de Administración de Empresa*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Rico, F. (2013). Los premios Nobel de Economía (1969- 2013). *Desarrollo Indoamericano*, 122, 36-65. Colombia. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso*, Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Diéguez, J. (1974). *Publicidad y enseñanza*. Salamanca.: ICE Universidad.

- Rodríguez, D. (1985). *Currículum, acto didáctico y teoría de texto*. Madrid: Anaya.
- Romero, J. (2013). *Tendencias curriculares contemporáneas. Las tendencias pedagógicas contemporáneas*. Es una tesis doctoral no publicada, Doctorado Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- Ruiz, O. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salmi, J. (2001). La educación superior en un punto decisivo. *Revista EMA*. VOL(18), pp47-48. PAÍS: Universidad de los Andes.
- Sinisterra, G. P. (2001). *Contabilidad, sistema de información para las organizaciones*. Bogotá: Editorial McGraw-Hill.
- Solano, J. (2010). *Curso de epistemología básica. Una visión desde el Caribe colombiano*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- 314 Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stone, D. (1920). *The financial Policy of Corporation*. Estados Unidos: Editorial Ustertha.
- Suárez, M. (1993). *Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular*. Táchira, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Taba, H. (1983). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tamayo, M. (2001). *El proceso de investigación científica*. México: Limusa.
- Tejada, J. (1999). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: Profesores, directivos y asesores*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Titone, R. (1986). *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.

- Torralbo, M. (2000). *Tesis doctorales españolas en educación matemáticas-investigación didáctica*. Córdoba: Tesis de grado no publicada, Programa de doctorado en el área de didáctica. Universidad de Córdoba. España.
- Tunmermann, C. (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum Development*. Chicago: Universidad de Chicago.
- Tyler, R. (1982). *Principios básicos del currículum* (4ta edición ed.). Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO. (1999). *Conferencia mundial sobre educación superior en el Siglo XXI: Visión y Misión*. París. Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.
- Universidad de Deusto (2006). *Proyecto Tuning para América Latina*. Recuperado de <http://www.aneca.es/present/uealc.html>
- Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. (2003). Proyecto Tuning. Fase I. Bilbao, España: Editorial Neogranadina.
- Van Horne, J. (1988). *Fundamentos de Administración Financiera*. México: Editorial Prentice-Hill.
- Villapando, J. (1970). *Didáctica*. México: Porrúa.
- Villar Angulo, L. (1990). *El profesor cómo profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Zabalza Beraza, M. A. (1990). *Didáctica-adaptación*. El currículum: fundamentación, desarrollo y evaluación. Madrid: UNED.
- Zambrano, A. (1963). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2006, noviembre). Tres tipos de saber en la formación del maestro. *Memorias de la conferencia central. II Encuentro Nacional de Escuelas Normales, sujetos, contenidos y contexto*. Popayán, Colombia: Secretaría de educación del

Valle del Cauca.

Zambrano, N. (2005). *Estrategias didácticas para la enseñanza de los diferentes métodos y técnicas aplicadas en la praxis de la ingeniería industrial, desde una perspectiva constructivista*. Venezuela: Universidad Nacional Abierta de Venezuela.

Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*. Cali, Colombia: Artes Gráficas del Valle.

Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

.

Anexos

Anexo 1
Caracterización de los resultados obtenidos de las observaciones realizadas a los docentes de distintas universidades del Distrito de Barranquilla

Formación académica de los docentes	Curso de finanzas observado	Tema de clase	Experiencia del docente (años)	Tipo de vinculación	Actividad desarrollada en la universidad
Maestría	Análisis Financieros	Flujo de caja	10 años	Tiempo Completo	Docente
88,9 %	44,4 %	11,1 %	22,2 %	44,4 %	77,8 %
Especialización	Gerencia Financiera	Lectura vertical y horizontal de los estados financieros	15 Años	Medio Tiempo	Investigador
11,1 %	33,3 %	11,1 %	22,2 %	33,3 %	22,2 %
	Administración Financiera	Apalancamiento operativo y financiero	12 Años	Catedrático	
	22,2 %	11,1 %	22,2 %	22,2 %	
		Indicadores financieros	8 años		
		22,2 %	11,1 %		
		Administración de inventario	9 años		
		11,1 %	11,1 %		
		Administración del efectivo	27 años		
		11,1 %	11,1 %		
		Uso de fuentes y fondos			
		11,1 %			
		Administración de cartera			
		11,1 %			

317

Fuente: Base de datos de la investigación, tabla creatividad del investigador

Anexo A. Caracterización de los resultados obtenidos de las observaciones realizadas a los docentes de las universidades consideradas en la muestra del distrito de Barranquilla

Tabla 1
Codificación de las universidades y de los docentes observados en la investigación

Universidad 1023B	Universidad 6542F	Universidad 9783E
Docente 59T	Docente 56D	Docente 58P
Docente 64A	Docente 78A	Docente 48C
Docente 67J	Docente 96J	Docente 78M

Fuente: Base de datos de la investigación, tabla Creatividad del Investigador.

318 Anexo B. Grado de verificación, observación, apreciación de las clases en el aula de clase a los docentes seleccionados en la muestra. 2016

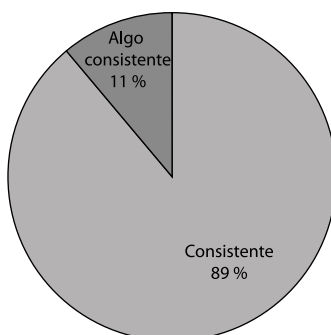


Gráfico 1
Verificación al plan de actividad en armonía con los objetivos de la clase

En la clase observada a los docentes el plan de actividad en armonía con los objetivos de la clase fue: 11 % Algo consistente y el 89 % Consistente.

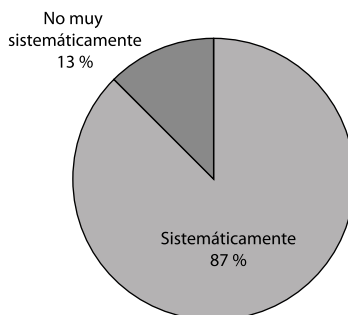


Gráfico 2
Apreciación sobre la introducción, el cuerpo y la conclusión de la clase fue planeada

En la clase observada a los docentes la introducción, el cuerpo y la conclusión de la clase fue planeada: 13 % No muy sistemáticamente y 87 % Sistemáticamente.

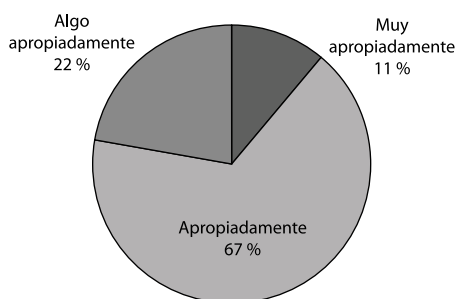


Gráfico 3
Observación a las diferentes actividades de aprendizaje incorporadas en la clase

En la clase observada a los docentes las diferentes actividades de aprendizaje están incorporadas: 11 % Muy apropiadamente, 22 % aAlgo apropiadamente y 67 % Apropiadamente.

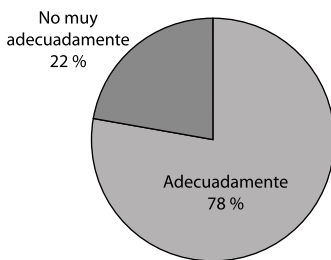


Gráfico 4
Verificación si el plan de la clase tomó adecuadamente en consideración la reacción de los estudiantes

Los docentes observados en el aula de clase dentro de la planeación de la clase tuvieron en cuenta la reacción de los estudiantes con el 78 % adecuadamente y un 22 % no muy adecuadamente.

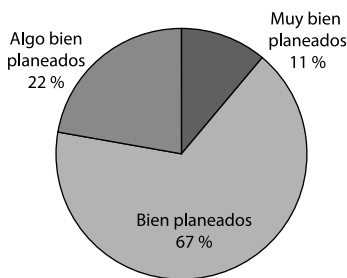


Gráfico 5
Grado de verificación si los materiales didácticos están bien planeados para maximizar su potencial de aprendizaje

En la clase observada a los materiales didácticos para ayudar a los estudiantes a maximizar su potencial de aprendizaje fueron Muy bien planeados en un 11 %, Algo bien planeados 22 % y Bien planeados 67 %.

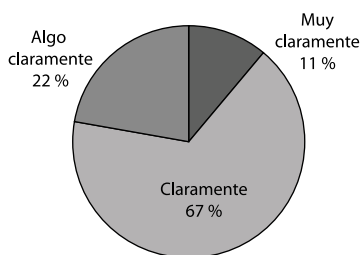


Gráfico 6
Grado de evidencia de los docentes que presentaron los objetivos de la clase

En las clases observadas los docentes presentaron los objetivos de la clase para que así los estudiantes pudieran entender el tema a tratar en el curso de una manera Claramente en 67 %, Algo claramente 22 % y Muy claramente 11 %.

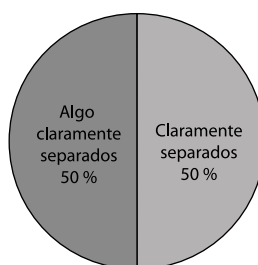


Gráfico 7
Verificación si los docentes organizaron a los estudiantes de acuerdo a los planes de la clase

En las clases observadas los docentes organizaron a los estudiantes de acuerdo a los planes de la clase: Claramente separados 50 % y Algo claramente separados 50 %.

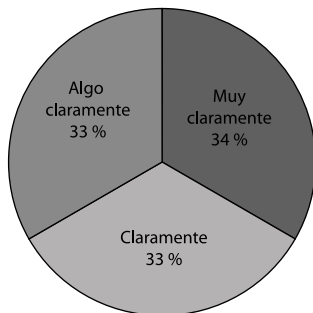


Gráfico 8
Relación de observación si los docentes les indicaron a los estudiantes lo que tenían que hacer

En las clases observadas los docentes les indicaron a los estudiantes lo que tenían que hacer de una forma Muy claramente en un 34 %, Claramente 33 % y Algo claramente 33 %.

322

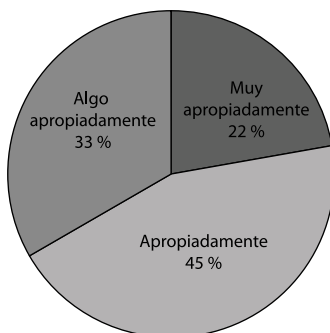


Gráfico 9
Grado de apreciación si los docentes alientan a sus estudiantes a intercambiar sus opiniones con otros estudiantes

En las clases observadas los docentes alientan a sus estudiantes a intercambiar sus opiniones con otros estudiantes Apropiadamente en un 45 %, Algo apropiadamente 33 % y Muy apropiadamente 22 %.

Anexo C. Instrumento A de evaluación a docentes de programa universitario de Administración de Empresas

PROCESO DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO PARA DOCENTES

Proyecto de tesis: Didácticas para la formación en Finanzas en programas universitarios de Administración de Empresas

Objetivo: Generar una propuesta didáctica para la resignificación en la formación en Finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas

El proceso de aplicación de las encuestas se llevará a cabo de la siguiente manera: se acudirá al director de cada programa universitario de Administración de Empresas, los profesores de tiempo completo, medio tiempo y catedrático pidiéndole su colaboración en esta investigación; se explica que la información se utilizará de manera confidencial para el desarrollo de un trabajo de grado doctoral. Las encuestas y observaciones se llevarán a cabo por el responsable del estudio. Las encuestas y observaciones se desarrollarán por universidades en sus programas universitarios de Administración de Empresas en distintas fechas y horas.

El instrumento maneja una escala de Likert con opciones de respuestas: Completamente de acuerdo, Medianamente de acuerdo, Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo, Medianamente en desacuerdo y Completamente en desacuerdo.

323

Instrumento A de evaluación a docentes de programa universitario de Administración de Empresas Universidad de _____

1. DATOS PERSONALES

2. FORMACIÓN ACADÉMICA

2.1. Especialización __ 2.2. Maestría ____ 2.3. Doctorado ____ 2.4. Post doctorado __
Curso que dicta: _____

3. INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO
_____. Desde _____

4. VINCULACIÓN Y ACTIVIDAD LABORAL

4.1. T.C__ 4.2. M.T__ 4.3. Catedrático __ 4.4 Investigador ____

Evaluar el nivel de cumplimiento de cada uno de los siguientes enunciados, actuación del docente en el aula. El cuestionario está conformado por proposiciones; cada enunciado tiene un cuadro para ser marcado con una equis(x) con la que debe seleccionar la opción que considere conveniente de acuerdo a la escala que se muestra en la parte inferior del instrumento. **La información es de carácter estrictamente confidencial.**

ASPECTOS A EVALUAR		Valoración						
		5	4	3	2	1	NA	%
Didácticas 27,50 %	Usted aplicó el "Estilo Transmisor" de enseñanza en la clase para el desarrollo del curso de Finanzas.							25 %
	Usted aplicó el "Estilo Aprendiz" (estudio de caso) de enseñanza en la clase para el desarrollo del curso de Finanzas.							27 %
	Usted aplicó el "Estilo Nutritivo" (aplicación práctica) de enseñanza en la clase para el desarrollo del curso de Finanzas.							27 %
	Usted aplicó el "Estilo Reformador y Social" (responsabilidad social y aspectos éticos) de enseñanza en la clase para el desarrollo del curso de Finanzas.							21 %
	Usted aplicó en el curso de Finanzas la didáctica "Constructivista".							16 %
	Usted aplicó en el curso de Finanzas la didáctica "Comprehensiva"(holística).							18 %
	Usted aplicó en el curso de Finanzas la didáctica "Crítica".							17 %
	Usted aplicó en el curso de Finanzas la didáctica "Expresiva".							17 %
	Usted aplicó en el curso de Finanzas la didáctica "Expositiva".							17 %
	Usted aplicó en el curso de Finanzas la didáctica "Socrática".							15 %
	Durante el desarrollo del curso de Finanzas aplicó como metodología "El Método juegos financieros (Bolsa de valores), las herramientas tecnológicas: software financiero, Excel u otros".							25 %
Subtotal								

ASPECTOS A EVALUAR		Valoración						
		5	4	3	2	1	NA	%
Currículo, y pedagogía 32,50 %	Diseñó el contenido del curso de Finanzas que administra en el programa universitario de Administración.							9 %
	El currículo del programa donde se inserta el curso de Finanzas es consistente y apropiado para las actitudes, creencias y competencias de los docentes.							13 %
	Formula preguntas y diseña actividades para sondear los conocimientos para reforzar y facilitar la comprensión de la información y la transferencia de conocimiento.							10 %
	El curso de Finanzas en la estructura curricular responde a la formación integral de un profesional para la toma de decisiones financieras en un contexto globalizado.							11%
	Resuelve, informa resultados y hace valoraciones individuales de las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos entregados para la realización de las actividades.							11%
	El curso de Finanzas inserta el componente de investigación durante su desarrollo de acuerdo a la estructura curricular en los sílabos.							10 %
	El curso de Finanzas responde de manera secuencial a la estructura curricular desde la perspectiva de su ubicación en el plan de estudio.							10 %
	Durante el desarrollo del curso de Finanzas aplicó como metodología "El Método de casos".							25 %
	Durante el desarrollo del curso de Finanzas aplicó como metodología "El método Colaborativo"(trabajo en equipo).							25 %
	Durante el desarrollo del curso de Finanzas aplicó como metodología "El Método talleres teóricos y prácticos".							25 %
	Los créditos que tiene el curso de Finanzas en el plan de estudio es suficiente como campo disciplinar para complementar la formación universitaria en administración.							9 %
	Participa en el proceso de actualización del contenido del curso de Finanzas.							
Mantiene contacto con el resto del equipo docente y organizativo, haciéndole llegar los problemas detectados en el desarrollo del curso de Finanzas en su proceso de articulación con los otros cursos del plan de estudio.							10 %	
Subtotal								

ASPECTOS A EVALUAR		Valoración						
		5	4	3	2	1	NA	%
Actividades del aprendizaje 15 %	Las actividades de aprendizaje en el aula:							
	Están planteadas a modo de proyectos y tareas para que los estudiantes las apliquen en su desenvolvimiento profesional concreto.							16 %
	Son evaluadas y supervisadas por el docente.							18 %
	Disponen de niveles de dificultad diferentes.							16 %
	Responden a los objetivos y contenidos del curso.							17 %
	Están explicadas y presididas de instrucciones y ejemplos que las ilustran. Además variadas, múltiples y planificadas de manera flexibles.							16 %
	Son variadas, múltiples y están planificadas de manera flexible para que el alumno pueda poner en práctica estrategias propias de organización y de control de su situación de aprendizaje.							17 %
Subtotal								
Contenidos 7,50 %	Los contenidos del curso de Finanzas son:							
	De calidad en el sentido de la pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información.							34 %
	De un volumen adecuado a las características del grupo y a los objetivos que se persiguen.							33 %
	De estructuración adecuada, distribuido en unidades de aprendizaje y de dificultad progresiva.							33 %
Subtotal								
Motivación 10 %	Capacidad y empatía para desarrollar trabajo colaborativo en equipos interdisciplinarios.							26 %
	Propicia procesos de comunicación asertiva entre los actores educativos.							25 %
	Favorece el desarrollo del aprendizaje y da la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso.							25 %
	Anima, estimula la participación, integra, conduce intervenciones, sintetiza, reconstruye y desarrolla los temas que vayan surgiendo.							24 %
Subtotal								

ASPECTOS A EVALUAR		Valoración						
		5	4	3	2	1	NA	%
Sistema de evaluación 7,50 %	Propone actividades que recogen información de la marcha de los estudiantes, con el fin de orientarlo y ayudarlo a superar las dificultades que se le pudieran presentar.							34 %
	Incluye al final de cada uno de los temas, actividades de autoevaluación que le permitan al estudiante controlar su aprendizaje de forma progresiva proporcionando retroalimentación inmediata y continua.							32 %
	Permite al alumno acceder a la revisión completa de la prueba realizada. Tanto en los resultados obtenidos como a los comentarios correctivos del profesor o al tiempo de ejecución de la prueba.							34 %
100 %	Subtotal							

Observaciones _____

Estilo trasmisor o tradicional: La relación que se establece es exclusivamente unidireccional, porque la mayoría de las comunicaciones que se establecen son con el grupo, no con los estudiantes. En este contexto da igual tener 5 estudiantes que 50 porque la actuación del profesor no cambia y el feedback no es individual. Todas las decisiones las toma el profesor en cuanto a objetivos, contenidos, evaluación, pero incluso también dónde se ubican los estudiantes en la clase y cómo se organizan.

327

Persona encargada de la información _____ Fecha _____

Anexo D. Instrumento B de evaluación a estudiantes de programa universitario de Administración de Empresas

PROCESO DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN A ESTUDIANTES

Proyecto de tesis: Didáctica para la formación en Finanzas en programas universitarios de Administración de Empresas

Objetivo: Generar didáctica para la resignificación en la formación en las Finanzas en programas universitarios de Administración de Empresas

El proceso de aplicación de las encuestas se llevará a cabo de la siguiente manera: se acudirá al director de cada programa universitario de Administración de Empresas para solicitarle a los estudiantes su colaboración en esta investigación; se explica que la información se utilizará de manera confidencial para el desarrollo de un trabajo de grado doctoral. Las encuestas y observaciones se llevarán a cabo por el responsable del estudio. Las encuestas y observaciones se desarrollarán por universidades en sus programas universitarios de Ciencias Económicas en distintas fechas y horas.

El instrumento maneja una escala de Likert con opciones de respuestas: Completamente de acuerdo, Medianamente de acuerdo, Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo, Medianamente en desacuerdo y Completamente en desacuerdo.

328 Instrumento B de evaluación a estudiantes de programas universitarios de Administración de Empresas de la Universidad _____

1. DATOS PERSONALES

Evaluar el nivel de cumplimiento de cada uno de los siguientes enunciados, en relación a la actuación del estudiante en el aula. El cuestionario está conformado por proposiciones; cada enunciado tiene un cuadro para ser marcado con una equis(x) con la que debe seleccionar la opción que consideres conveniente de acuerdo a la escala que se muestra en la parte inferior del instrumento. **La información es de carácter estrictamente confidencial.**

ASPECTOS A EVALUAR		Valoración						%
		5	4	3	2	1	NA	
Currículo y pedagogía 42,90 % Baremo Bueno 73,1 Promedio 3,8 Baremo Bueno 78,8 Promedio 4,1 Promedio Baremo Bueno 76,0 Promedio 4,0	Conoces el contenido del curso de Finanzas que administra en el programa universitario.							11 %
	El docente adapta y explica los contenidos de manera que puedan ser aprendidos a través del aula virtual y presencial de clase.							13 %
	El docente supervisa y revisa el progreso de los estudiantes en las actividades financieras realizadas de la asignatura.							13 %
	El docente formula preguntas y diseña actividades para sondear los conocimientos para reforzar y facilitar la comprensión de la información y la transferencia de conocimiento.							13 %
	El docente resuelve, informa resultados y hace valoraciones individuales de las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos entregados para la realización de las actividades.							13 %
	Asesora, guía y orienta el proceso autónomo e independiente del aprendizaje del estudiante para el desarrollo de las actividades y seguimiento del curso de Finanzas.							12 %
	El docente realiza evaluación de acuerdo a las reglas de juego-normas, mediante su adecuación al currículo.							13 %
	El docente durante el desarrollo del curso de Finanzas aplicó como metodología "El Método de casos".							26 %
	Durante el desarrollo del curso de Finanzas el docente aplicó como metodología "El método Colaborativo".							23 %
	Durante el desarrollo del curso de Finanzas el docente aplicó como metodología "El Método Juegos financieros (Bolsa de valores)".							23 %
Durante el desarrollo del curso de Finanzas el docente aplicó como metodología "El Método talleres teóricos y prácticos".							28 %	
Los créditos que tiene el curso de Finanzas son suficientes para su formación de administrador.							12 %	
Subtotal							%	

ASPECTOS A EVALUAR		Valoración						%
		5	4	3	2	1	NA	
Actividades del aprendizaje 17,85 %	Las actividades de aprendizaje en el aula.							
	El docente ha planteado las actividades a modo de proyectos y tareas para que ustedes las apliquen en situación profesional concreta.							20 %
	Son evaluadas y supervisadas por el docente.							21 %
	Disponen de niveles de dificultad diferentes.							19 %
Baremo Bueno 79,8 Promedio 4,2	Responden a los objetivos y contenidos del curso.							20 %
	Están explicadas y presididas de instrucciones y ejemplos que las ilustran. Además variadas, múltiples y están planificadas de manera flexible para que ustedes las pongan en práctica.							20 %
	Subtotal							%
Contenidos 10,75 % Baremo Bueno 77,8 Promedio 4,1	Los contenidos del curso de Finanzas son:							
	De calidad en el sentido de la pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información.							34 %
	De un volumen adecuado a las características del grupo y a los objetivos que se persiguen.							33 %
	De estructuración adecuada, distribuido en unidades de aprendizajes y de dificultad progresiva.							33 %
	Subtotal							%
Motivación 14,25 % Baremo Bueno 78,3 Promedio 4,1	El docente ha desarrollado capacidad y empatía para el trabajo colaborativo en equipos interdisciplinarios.							25 %
	El docente propicia procesos de comunicación asertiva entre los actores educativos.							25 %
	El docente favorece el desarrollo del aprendizaje y da la bienvenida a los estudiantes que participan en la asignatura.							25 %
	El docente anima, estimula la participación, integra, conduce intervenciones, sintetiza, reconstruye y desarrolla los temas que vayan surgiendo.							25 %
	Subtotal							%

ASPECTOS A EVALUAR		Valoración						%
		5	4	3	2	1	NA	
Sistema de Evaluación 14.25 % Baremo Bueno 76,4 Promedio 4	El docente propone actividades que recogen información de la marcha de ustedes, con el fin de orientarlos y ayudarlos a superar las dificultades que se les pudieran presentar.							25 %
	El docente incluye al final de cada uno de los temas, actividades de autoevaluación que le permitan a ustedes controlar su aprendizaje de forma progresiva proporcionando retroalimentación. Inmediata y continua.							24 %
	El docente les permite acceder a la revisión completa de la prueba realizada. Tanto en los resultados obtenidos como a los comentarios correctivos del profesor o al tiempo de ejecución de la prueba.							25 %
	El docente aplica diversas estrategias de evaluación que le permitan al alumno participar en el desarrollo de los trabajos, foros o grupos de discusión y colaboración con los compañeros.							26 %
Subtotal								%

Observaciones _____

**Anexo E. Formato para observación a docentes
y estudiantes de programa universitario de
Administración de Empresas en el aula de clase en la
Universidad_____ . Fecha_____**

Este formato del proceso de observación busca obtener información acerca de las formas, estilos de enseñanza, motivaciones de los docentes en la didáctica de las Finanzas en programas universitarios de Administración. La información, observación es básica para el proceso de investigación.

I. Datos personales del docente visitado en el aula de clase

II. Formación académica: Pregrado_ Especialización_ Maestría__
Doctorado __ Postdoctorado__

Curso de Finanzas observado:_____. Tema de la Clase

III.- Experiencia docente ____ Tipo de vinculación: TC_ MT__ Catedrático
____ La actividad que usted desarrolla en la Universidad donde trabaja es
(marque con x la alternativa más importante)

332 A). Docente_____ Investigador_____ Jefe de Docencia_____

IV. Desarrollo de la observación a Docentes

SITUACIÓN DEL CONTEXTO:

Plan de clase:

El plan de actividad del docente está en armonía con los objetivos de la clase?
Muy Consistente ___ Consistente___ Algo consistente ___ No consistente___

La clase está planeada sistemáticamente? ¿La introducción, el cuerpo y la conclusión están claramente separados? Muy sistemáticamente ___ Sistemáticamente ___ No muy sistemáticamente___ No sistemáticamente___

Recursos didácticos:

Las diferentes actividades de aprendizaje están incorporadas apropiadamente en la clase? (Individuales, en pares, en pequeños grupos o en la clase entera). Muy apropiadamente___ Apropiadamente ___ Algo apropiadamente___ No apropiadamente___

El plan de la clase toma adecuadamente en consideración la reacción de los estudiantes? (Se tomaron en cuenta las diversas reacciones de los estudiantes, especialmente de aquellos con problemas para aprender). Muy adecuadamente___ Adecuadamente___ No muy adecuadamente___ No adecuadamente___

Los materiales didácticos (Incluyendo el uso del pizarrón) están bien planeados para ayudar a los estudiantes a maximizar su potencial de aprendizaje. Muy bien planeado___ Bien planeado___ Algo bien planeado___ No bien planeado___

OBSERVACIÓN DE LA CLASE (INTRODUCCIÓN-CUERPO-CONCLUSIÓN)

El docente presentó claramente los objetivos de la clase para que así los estudiantes puedan entender el tema a tratar en el curso. Muy claramente ___ Claramente___ Algo claramente___ No claramente___

El docente organizó a los estudiantes (y sus actividades de aprendizaje) separándolos claramente (individualmente / en pares / pequeños grupos / la clase entera) de acuerdo a los planes de la clase. Muy claramente separado___ Claramente separado___ Algo claramente separado___ No claramente separado___

El docente les indicó claramente a los estudiantes lo que tenían que hacer. Muy claramente___ Claramente___ Algo claramente___ No claramente___

El docente alienta apropiadamente a sus estudiantes a intercambiar sus opiniones con otros estudiantes. Muy Apropiadamente___ Apropiadamente___ Algo apropiadamente___ No apropiadamente___

El docente conduce la clase con base en los objetivos de aprendizaje. Muy Apropiadamente___ Apropiadamente___ Algo apropiadamente ___ No apropiadamente___

Las actividades de aprendizaje y el uso de materiales didácticos son suficientemente motivantes para que los estudiantes participen en las actividades de aprendizaje. Muy suficiente___ Suficiente___ Algo suficiente___ No suficiente___

OTRAS CIRCUNSTANCIAS RELEVANTES

El aula ___ está preparada para realizar la clase.

La dinámica propuesta a los estudiantes ___ es interesante.

___ Considera las experiencias previas de los estudiantes.

___ Maneja un tono de voz adecuado.

___ Utiliza el entorno contextualizando.

___ Contextualiza y enfatiza lo relevante.

DESCRIPCIÓN DE LA TRAYECTORIA DE LA CLASE:

La motivación del docente del curso desarrollado en el aula a los estudiantes fue: Adecuada ___ Inadecuada ___ Amplia y motivante ___ Dejó mucho que desear ___

Aplicó como factor motivacional: El interés por el conocimiento mismo o interés cognitivo ___ A la competencia ___ A la cooperación ___ otra _____ Cuál _____

El docente al iniciar el curso de Finanzas observada _____ socializó el programa a desarrollar y las reglas de juego del curso programado.

El docente al iniciar el curso de Finanzas observada ___ presentó la justificación de la misma y su importancia en el desarrollo profesional del estudiante.

334

El docente al iniciar la asignatura observada y el tema a desarrollar ___ presentó su relación con los temas económicos y financieros del momento.

El docente al iniciar la asignatura observada presenta la relación de lecturas recomendadas para: Foros ___ Seminarios ___ Mesas redonda y conversatorio ___ Tertulias financieras ___

El docente durante el desarrollo de la asignatura observada aplicó las ayudas didácticas Adecuadas ___ Modernas ___ Tradicionales _____ Inadecuadas ___ No utilizó _____

El docente aplicó como estilo en la clase para el desarrollo de la asignatura observada un: Estilo Transmisor ___ Estilo Desarrollador ___ Estilo Nutritivo ___ Estilo Reformador y social ___ Estilo Crítico ___ Otro Cual _____

Durante el desarrollo de la asignatura el docente aplicó como didácticas pedagógicas: Didáctica comprensiva ___ Didáctica expresiva ___ Didáctica expositiva ___ Didáctica socrática- Epagógica ___ Didáctica crítica ___ Cual otra _____

El docente durante el desarrollo de la asignatura observada aplicó como didáctica: Método de casos ___ Aprendizaje colaborativo ___ Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) _____ Aprendizaje Orientado a Proyectos (POL) _____ Otras metodologías _____

Comentarios e interpretaciones subjetivas del observador y valoración de la observación.

Fecha de realización de la observación ___/___/___

Nombre y firma del observador _____

Desarrollo de la observación a estudiantes en el aula

<p>Otras circunstancias relevantes: Los estudiantes ___ hacen preguntas con naturalidad. El aprendizaje ___ se genera con un pensamiento crítico o hipotético.</p>
<p>Descripción objetiva de los hechos: Los principios se ven reflejados en el comportamiento del docente. Las concepciones acerca del aprendizaje parecen estar presentes en la práctica de los docentes. Se puede inferir acerca de las metas de aprendizaje que el docente perseguía con esa actividad. Ha atendido el docente al contexto específico en que se desarrolla la actividad. Las características que relacionan la interacción entre el docente y los estudiantes se aprecian. La concepción acerca de la enseñanza y el aprendizaje refleja este tipo particular de interacción. Las características que asume la interacción entre los estudiantes y el texto. Se puede inferir acerca de la relación entre el contenido a estudiar y el estudiante propiciada por esa interacción.</p>
<p>Los estudiantes le manifestaron suficiente atención a las didácticas del docente? Muy suficientemente ___ Suficientemente ___ Algo suficientemente ___ No suficientemente ___ Los estudiantes comparten sus ideas y opiniones activamente con la clase. Muy Activamente ___ Activamente ___ No muy activamente ___ No activamente ___</p>
<p>Los estudiantes de la asignatura observada participan activamente en las actividades. Muy activamente ___ Activamente ___ No muy activamente ___ No activamente.</p>
<p>Los estudiantes durante el desarrollo de la asignatura observada ___ se mostraron atentos al desarrollo de la asignatura y se apreció poco interés ___ mucho interés ___ por el tema tratado por el docente.</p>
<p>Comentarios e interpretaciones subjetivas del observador sobre la valoración de la observación.</p>
<p>Fecha de realización de la observación ___/___/___ Nombre y firma del observador _____</p>

335

Anexo F. Sílabos analíticos en la nueva construcción del conocimiento didáctico para la resignificación en la formación en Finanzas

SÍLABOS DE GERENCIA FINANCIERA

Didáctica para la formación en Finanzas en programas universitarios de Administración de Empresas

Unidad Académica: Pregrado

Programa: Universitario de Administración de Empresas

Identificación del Silabos

Asignatura: Gerencia financiera

Componente y área: Finanzas

Créditos: 3

Intensidad: 16 semanas

Tipo de módulo: Teórico-Práctico

Guía Didáctica de Aprendizaje

Descripción del módulo y bienvenida

La Universidad invita a compartir el sílabo de la Gerencia financiera que permite modelar, calcular e interpretar los procesos financieros de la empresa aplicando las herramientas necesarias para construir una cultura gerencial financiera para

generar valor y maximizar la rentabilidad de los accionistas al menor costo posible al igual que maximizar el valor empresarial de la empresa en el mercado. El sílabo permite al estudiante desarrollar las diferentes competencias genéricas y específicas para evaluar el desempeño de la administración del dinero en una empresa en sus diferentes perspectivas de liquidez, rentabilidad y riesgo de acuerdo al contexto económico y social de la región, nacional e internacional.

Se espera fomentar el desarrollo autónomo de habilidades y competencias propias a la generación de valor en la empresa, así como la aplicación de las técnicas y herramientas asociadas al proceso de toma de decisiones eficientes de tipo administrativo para la inversión y el financiamiento a largo plazo, y la asignación de los recursos en la adquisición de activos productivos garantizando el objetivo básico financiero, la generación de valor y la sostenibilidad financiera de la organización.

337

Introducción

La Gerencia Financiera brinda al estudiante de Administración de Empresas las herramientas necesarias para el proceso administrativo financiero desde las funciones continuas y secuenciales: analizar problemas, tomar decisiones y comunicaciones, planeación, organización, integración, dirección y control financiero. Al finalizar el sílabo el estudiante estará en capacidad de aplicar y articular el marco conceptual de las finanzas con el contexto, desde el estado del arte hasta las nuevas novedades de las finanzas, pasando por la estructura y costos de capital, portafolios de inversiones, mercado de capitales, sistema financiero, valoración de empresas, fusión y consolidación. El sílabo

hace un aporte formativo y valorativo al estudiante, que se evidencia en la fundamentación pedagógica sobre la cual se basa su desarrollo, promoviendo la formación integral y práctica del estudiante a través de la enseñanza problémica. De la misma forma la Gerencia financiera se vuelve fundamental dentro de cualquier organización, permitiendo encaminar las actividades y las acciones de la organización a maximizar la riqueza de los accionistas, es decir, generar valor a la compañía.

338 Se inicia el sílabo con el marco conceptual y los enfoques de la Gerencia financiera, se estudian las distintas fuentes de financiación a las que puede acudir una organización con su respectivo costo y el efecto sobre la estructura de capital. Posteriormente se trata el tema de Valor Económico Agregado, EVA, con el objetivo de identificar si una compañía genera o destruye valor y finalmente las proyecciones financieras, para determinar el impacto o efecto que una decisión tiene en la situación económica de la empresa.

Justificación

La toma de decisiones de largo plazo en una organización es un proceso que requiere de herramientas financieras cuyo efecto o impacto se refleje en la generación de valor, administración eficiente del riesgo y la expansión del negocio. En este sentido, el programa de Gerencia Financiera está diseñado para desarrollar habilidades en el estudiante con el fin de tomar decisiones que logren los objetivos anteriores y que perduren en el tiempo con un efecto positivo en la liquidez y rentabilidad. Se busca explicar y analizar la importancia de la Gerencia del valor como el proceso que permite alinear a la organización en pos de la

consecución de los objetivos empresariales así como identificar, seleccionar y evaluar las diferentes alternativas de inversión y financiación que ofrece el mercado mediante la aplicación de los conceptos financieros que para tal fin ofrece la Gerencia Financiera.

Como elemento fundamental en su formación, el estudiante debe apropiarse de las herramientas necesarias y suficientes para conocer, analizar, interpretar y tomar decisiones con un enfoque práctico de los conceptos y teorías que la Gerencia Financiera ofrece para el desarrollo y crecimiento de las organizaciones.

El éxito o fracaso de una empresa está condicionado a las decisiones de la alta dirección, por esta razón el curso de Gerencia Financiera proporciona al estudiante los elementos necesarios para aplicarlos en el campo profesional.

339

Problemas e Incertidumbres

El administrador de empresas requiere interpretar y analizar la información financiera de cualquier organización con el ánimo de ejercer control y ayudar a la consecución del objetivo básico financiero, como también poder tomar mejores decisiones con la ayuda de técnicas, teorías, y herramientas financieras.

De acuerdo a lo anterior surgen las siguientes preguntas.

¿Qué técnicas, teorías, modelos y herramientas debe conocer e implementar el administrador de empresas para registrar a la Gerencia de Valor como proceso que permite maximizar el valor de la empresa y poder conceptualizar acerca de la función finan-

ciera dentro de la organización y en diferentes ámbitos? ¿Cómo relacionar el campo de acción del marketing con la función financiera bajo la concepción holística de mercadeo y generar valor agregado para que la alta dirección tome las mejores decisiones y contribuya con el desarrollo, la gestión eficiente, la evaluación y el control empresarial?

Objetivo General

Gestionar integralmente los recursos financieros en cualquier organización, con sentido crítico, de innovación, honestidad y de responsabilidad social con fundamento en el marco conceptual de las finanzas, costo de capital, estructura de capital y EVA para analizar y evaluar los resultados financieros con el fin de tomar las mejores decisiones para maximizar utilidades y el valor de las empresas dentro de la globalización, competitividad e innovación.

340

Propósito vs Formativos

- Reconocer a la Gerencia de valor como un proceso que permite maximizar el valor de la empresa.
- Conceptualizar acerca de la función financiera dentro de la organización y en diferentes ámbitos.
- Calcular e interpretar la combinación óptima de pasivo y patrimonio para maximizar la rentabilidad de la inversión.
- Calcular e interpretar el costo promedio ponderado de capital (WACC) de las fuentes de financiación de la empresa.
- Medir el impacto de las decisiones de inversión y financiación en la situación de la empresa a través de la planeación financiera.

- Determinar la generación o destrucción de valor a través del Valor Económico Agregado, EVA.

Competencias

- Modelar, calcular e interpretar los procesos financieros de la empresa aplicando las herramientas necesarias con el propósito de generar valor y maximizar la rentabilidad de los accionistas al menor costo posible.

Unidades de Competencias

- Aplica las herramientas financieras en la toma de decisiones gerenciales de largo plazo que le permitan solucionar problemas y contribuir a la generación de valor en la organización.

Elementos de Competencias

341

- Interpretar, articular y relacionar el marco conceptual y los enfoques de las finanzas como herramienta de largo plazo para aumentar la rentabilidad de la empresa a través de la administración del dinero con efectividad.
- Determinar la estructura financiera óptima o combinación de pasivo y patrimonio con el objetivo de maximizar la rentabilidad de los accionistas y a su vez minimizar el costo de capital.
- Calcular e interpretar el Costo Promedio Ponderado de Capital, WACC, a través de las diferentes fuentes de financiación de la compañía.
- Determinar la sensibilidad de la situación financiera de la empresa a través de cambios en las variables de los estados financieros proyectados.

- Determinar el valor de una empresa por el método del flujo de caja libre proyectado o a través del valor presente del Valor Económico Agregado.

Indicadores de Desempeño

- Evalúa el impacto de articular y relacionar el marco conceptual y los enfoques de las finanzas como herramienta de largo plazo para aumentar la rentabilidad de la empresa a través de la administración del dinero con efectividad.
 - Analiza el efecto de la combinación de estructuras de financiación (pasivo y patrimonio) en la Utilidad Por Acción, UPA.
 - Analiza el impacto del Costo Promedio Ponderado de Capital (WACC) cuando se calcula el *Economic Value Added*, EVA.
- 342
- Evalúa la sensibilidad de las proyecciones financieras en los diferentes escenarios ante modificaciones de los supuestos de inversión y financiación.

Genéricas

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad para tomar decisiones.
- Compromiso con la calidad.
- Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.
- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- Capacidad creativa, crítica y comunicativa
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Específicas

- Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.
- Interpretar y evaluar el marco conceptual y los enfoques de las finanzas como herramienta de largo plazo para aumentar la rentabilidad de la empresa a través de la administración del dinero con efectividad.
- Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones.
- Analizar el efecto de la combinación de estructuras de financiación (pasivo y patrimonio) en la Utilidad Por Acción, UPA.
- Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.
- Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.

343

Interpretativas

- Comprender e interpretar el marco conceptual de las finanzas que la Gerencia Financiera genera para los administradores y/o propietarios y que servirá de base en la toma de decisiones de inversión y financiamiento.
- Conocer y aplicar con argumentos las funciones continuas y secuenciales de la Gerencia Financiera para la administración del dinero dentro de la competitividad, globalización e innovación.

Argumentativas

- Capacidad de interacción con la dirección de la empresa, me-

dian­te la interpretación y aplicación de directrices a través de la sustentación de los resultados que arroje la gerencia financiera.

- Poder identificar con claridad los aspectos que condicionan los resultados de la empresa sobre costo de capital, valoración de empresas, proyecciones financieras y estructura de capital.
- Capacidad de interacción con los equipos de trabajo que se desempeñan en las organizaciones, logrando una comunicación efectiva, creativa y crítica.

Propositivas

344

- Teniendo como base los conocimientos adquiridos, el estudiante estará en condiciones de seleccionar, diseñar y proponer estrategias para la Gerencia Financiera derivada de los resultados que se hayan leído e interpretado por parte de los gerentes financieros.
- Capacidad para proponer y juzgar de manera objetiva situaciones que permitan actuar de acuerdo a las circunstancias en todos los escenarios de la administración empresarial, basados en los resultados financieros.

Cognitivas

- Argumentar con marco conceptual los enfoques de las finanzas como herramienta de largo plazo para aumentar la rentabilidad de la empresa a través de la administración del dinero con efectividad.
- Conocer y articular el Costo Promedio Ponderado de Capital, WACC y la sensibilidad de las proyecciones financieras en los

diferentes escenarios ante modificaciones de los supuestos de inversión y financiación.

Praxeológicas²¹

- Aplicar los conocimientos de la Gerencia Financiera en casos reales de las empresas de las técnicas de costos promedio y estructura de capital, mercado de capitales y proyecciones financieras.

Actitudinales

Afianzar el proceso para desarrollar un pensamiento de Gerencia Financiera integral, como característica distintiva en la administración del dinero.

Estrategia de Evaluación

345

Metodología e Instrumentos para aplicar evaluaciones:

Interacción: Se establece como metodología el acompañamiento directo y permanente del profesor. Entre los instrumentos para realizar esta metodología se tienen:

Correo electrónico: Herramienta para el envío de trabajos y re-

²¹ La praxeología se entiende como un discurso (logos), construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis), como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción; ella es el resultado, entonces, de un análisis empírico y de un discurso crítico. La praxeología indaga y construye los saberes de la práctica mejor adaptados para gestionar una acción y, en últimas, intenta construir una teoría general de la praxis. La lógica de la acción (praxis) se articula con la del conocimiento (logos); y la clásica oposición entre teórico y práctico se transforma en una complementariedad dialéctica entre saberes y saberes de la acción, favoreciendo un movimiento en espiral entre lo vivido, la práctica y el pensamiento, que termina haciendo de esa práctica una praxis (BOURDIEU, 1972. p.84).

cepción por parte del profesor. Se realiza retroalimentación y corrección de los trabajos enviados. También funciona como espacio para la aclaración de dudas y envío de comunicaciones grupales o individuales.

Chat: Permite realizar evaluaciones o sustentaciones de trabajos en tiempo real. Se facilita la comunicación entre docente y estudiante.

Videoconferencias/Audio/conferencias: Al igual que la anterior herramienta, permite la sustentación o presentación de trabajos en tiempo real. Así mismo permite la presentación de diapositivas o textos y la interacción con un buen número de estudiantes, sin interferencia en las participaciones. Se desarrolla aplicando procesos participativos de enseñanza-aprendizaje, con ejercicios individuales y trabajos en grupo.

346

Entregando casos problemas: De esta forma el alumno podrá obtener una mayor participación con sentido crítico y humanista para el aprendizaje.

Ensayos

Los escritos breves y reflexiones en torno a temas específicos permiten analizar el avance académico de los estudiantes. Son espacios de tipo abierto, en el cual se le pide al estudiante que a partir de una lectura o de unas preguntas orientadoras, desarrolle su capacidad de argumentación e interpretación sobre un tema particular para construir conocimiento. El profesor debe analizar la comprensión, el entendimiento y la argumentación lograda por el estudiante.

Recursos

Para estas evaluaciones se pueden utilizar herramientas tecnológicas como los procesadores de palabra (Word, Google Documents, Open Office) los *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales, la búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas reales y digitales.

Trabajo en grupo

En el trabajo en grupo se partirá de los objetivos e intereses comunes. Las técnicas grupales permiten el aprendizaje colaborativo, el estilo interactivo y constructor entre los estudiantes y la interdisciplinariedad.

Las dinámicas grupales permiten la realización de trabajos prácticos, en los cuales se puede unir la teoría con las situaciones cotidianas o de la vida real; aplicar lo aprendido a contextos nuevos y/o diferentes para el estilo constructor de conocimiento.

347

La metodología empleada será la de resolución de problemas o la conceptualización y diseño de productos. Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos al momento de realizar trabajo en grupo:

- El tamaño del grupo
- El tipo de interacción que tendrán los participantes (grupo de pares; líder y grupo, entre otros)
- Lugar y estrategia de reunión (presencial o virtual y el mecanismo de reunión en ambos casos)

- El tipo de trabajo a realizar (charla, encuentro, elaboración de documento, desarrollo de trabajo, etc.)

Las técnicas para trabajar este tipo de evaluación serán:

- Entrevistas (personales o en línea).
- Foros (discusiones sobre temáticas específicas).
- Estudios de caso.
- Seminarios-taller.

Recursos

Para esta modalidad de evaluaciones se utilizarán herramientas tecnológicas como: *blogs, wikis, aulas virtuales, foros virtuales.*

348

CONTENIDOS DEL SÍLABO

Unidades de Aprendizaje

- UNIDAD I: MARCO CONCEPTUAL DE LA GERENCIA FINANCIERA

Temas a Desarrollar

Políticas financieras. Maximización del valor de las empresas y de las utilidades y sus factores coadyuvantes y coeficientes de medición. Objetivos y enfoque de la Gerencia Financiera. Papel y campo de acción del gerente financiero. Signos vitales de la empresa. Ciclo de decisiones financieras. La Gerencia Financiera y su relación con el cuadro de Mando Integral (*Balanced Score Card, BSC*).

Metodología

Clases magistrales por parte del docente. Estilo transmisor, nutritivo e interactivo. Contextualización del tema. Referenciar el proceso administrativo haciendo énfasis en las funciones continuas y secuenciales. Didáctica comprensiva, expositiva, crítica y socrática. Métodos de casos financieros. Conversatorios y foro en el aula virtual. Videoconferencias sobre temas financieros. Análisis de documentos de asobancaria, bolsa de valores, ANIF, coyuntura económica. Consulta a base de datos de la Universidad y otras en convenio.

Materiales y Recursos

Videos. Presentaciones en PowerPoint. Talleres. Simulador Gerencial *Business Global*. VideoBeam. Computador. Aula virtual o extendida de las universidades. APT (Centro de apoyo a la producción de textos). Los procesadores de palabra (Word, Google Documents, Open Office). El *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales. La búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas digitales.

349

Evaluación

Evaluación diagnóstica al inicio del semestre. Talleres presenciales. Talleres en el aula extendida. Quiz. Todas las evaluaciones se desarrollan apoyadas en hoja de Excel. Conversatorios, foros en el aula extendida. Ensayos sobre el Estado del arte de las finanzas. Aportes de los premios Nobel de la economía a las finanzas.

Bibliografía

García, O. L. (2003). *Valoración de empresas, gerencia del valor y EVA*. Cali: Prensa.

García, O. L. (2009). *Administración financiera, fundamentos y aplicaciones*. Cali: Prensa Moderna. Biblioteca José Martí (658.15 G216).

Gitman, L. J. (2007). *Principios de administración financiera*. México: Pearson Educación. Biblioteca José Martí (658.15 G536).

<http://www.dinero.com>

<http://www.semana.com>

<http://www.supervalores.gov.co>

<http://www.wsj.com>

350 Helfert E. *Financial Analysis Tools and Techniques a guide for managers*, Mc Graw Hill, 2001

Kaplan, R. (2000). *El Cuadro de Mando Integral*, Editorial gestión, México. 2ª ed.

Leroy M. (2010). *Global Financial Market*, Investment, Thompson

Rico, F. (2012). *Administración financiera Global*. Barranquilla. Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Van Horne J. C. (2010). *Fundamentos de administración financiera*. México: Pearson Prentice Hall. Biblioteca José Martí (658.15 V256).

[www.w.w.w.actualícese.com](http://www.actualícese.com)

www.w.w.w.ciberconta.com

www.w.w.w.ccinco.com

www.finanzasfacil.com

www.aulafacil.org/bolsa2/cursobolsa.htm

Semanas 1, 2 y 3.

Unidades de Aprendizaje

- UNIDAD II: ESTRUCTURA DE CAPITAL

Temas a Desarrollar

Teoría de la estructura de capital. La estructura de capital óptima. El método UAI-UPA para seleccionar la mejor estructura de capital. Ejercicios.

Metodología

Clases magistrales por parte del docente. Estilo transmisor, nutritivo, constructor e interactivo. Contextualización del tema. Referenciar los mercados de capitales y las bolsas de valores. El sistema financiero colombiano. Lecturas, comentarios y vivencias del docente. Didáctica comprensiva, expositiva, crítica y socrática. Métodos de casos financieros. Talleres. Conversatorios y foro en el aula virtual.

Videoconferencia sobre temas financieros. Análisis de documentos de asobancaria, bolsa de valores, ANIF, coyuntura económica. Consulta a base de datos de la Universidad y otras en convenio. Lectura de artículos de interés y temas de actualidad al inicio de clases. Aprendizaje colaborativo.

Materiales y Recursos

Videos. Presentaciones en PowerPoint. Talleres. Simulador *Gerencial Business Global*. VideoBeam. Computador. Aula virtual o extendida de las universidades APT (Centro de apoyo a la pro-

ducción de textos). Los procesadores de palabra (Word, Google Documents, Open Office). El *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales. La búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas digitales.

Evaluación

Evaluación diagnóstica primera del semestre. Talleres presenciales. Talleres en el aula extendida. Quiz. Examen correspondiente al corte. Todas las evaluaciones se desarrollan apoyadas en hoja de Excel. Conversatorios, foros en el aula extendida. Ensayo sobre el sistema financiero colombiano. Seminario. Moderna Impresores. Biblioteca José Martí (658.15 G216).

Bibliografía

- 352 García, O. L. (2009). *Administración financiera, fundamentos y aplicaciones*. Cali: Prensa Moderna. Biblioteca José Martí (658.15 G216).
- Gitman, L. J. (2007). *Principios de administración financiera*. México: Pearson Educación. Biblioteca José Martí (658.15 G536).
- Helfert E. (2001). *Financial Analysis Tools and Techniques a guide for managers*, McGraw Hill.
- <http://www.dinero.com>
- <http://www.semana.com>
- <http://www.supervalores.gov.co>
- <http://www.wsj.com>
- Leroy M. (2010). *Global Financial Market*, Investment, Thompson.
- Van Horne J. C. (2010). *Fundamentos de administración financiera*. México: Pearson Prentice Hall. Biblioteca José Martí (658.15 V256).

w.w.w.actualicese.com

w.w.w.ciberconta.com

w.w.w.ccinco.com

www.finanzasfacil.com

www.aulafacil.org/bolsa2/cursobolsa.htm

Semanas 4, 5 y 6.

Unidades de Aprendizaje

- UNIDAD III: COSTO DEL CAPITAL

Temas a Desarrollar

Concepto de Costo de Capital. Costo vía endeudamiento. Costo vía emisión y colocación de bonos. Costo vía emisión y colocación de acciones. Costo vía proveedores. Costo vía endeudamiento en moneda extranjera. Costo promedio de capital. Ejercicios.

353

Metodología

Clases magistrales por parte del docente. Estilo transmisor, nutritivo, constructor e interactivo. Contextualización del tema. Referenciar los mercados de capitales y las bolsas de valores. El sistema financiero colombiano. Lecturas, comentarios y vivencias del docente. Didáctica comprensiva, expositiva, crítica y socrática. Métodos de casos financieros. Análisis de problemas y de casos. Conversatorios y foro en el aula virtual. Videoconferencia. Análisis de documentos de asobancaria, bolsa de valores,

ANIF, coyuntura económica. Consulta a base de datos de la Universidad y otras en convenio. Lectura de artículos de interés y temas de actualidad al inicio de clases. Aprendizaje colaborativo.

Materiales y Recursos

Videos. Presentaciones en PowerPoint. Talleres. Simulador *Gerencial Business Global*. VideoBeam. Computador. Aula virtual o extendida de las universidades. APT (Centro de apoyo a la producción de textos). Los procesadores de palabra (Word, Google Documents, Open Office). El *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales. La búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas digitales.

Evaluación

354

Segunda evaluación diagnóstica en el semestre. Talleres presenciales. Talleres en el aula extendida. Quiz. Examen correspondiente al corte. Todas las evaluaciones se desarrollan apoyadas en hoja de Excel. Conversatorios, foros en el aula extendida. Casos teórico-prácticos sobre costos promedio de capital.

Bibliografía

Financial Management. Dan M Mervin

<http://www.dinero.com>

<http://www.semana.com>

<http://www.supervalores.gov.co>

<http://www.wsj.com>

Kaffury, M. (1994). *Administración Financiera. Elementos para la toma de decisiones*. Bogotá: Universidad externado de Colombia. Biblioteca José Martí (658.15 K11).

Rico, F. (2012). *Administración financiera Global*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Romero, S. A., Vergara, D., Ahumada, P. (2015). Indicadores de gestión un reto a la competitividad de las organizaciones. *Liderazgo Estratégico*.

Textos en inglés.

Publicaciones de los docentes en revistas científicas.

w.w.w.actualicese.com

w.w.w.ciberconta.com

w.w.w.ccinco.com

www.finanzasfacil.com

www.aulafacil.org/bolsa2/cursobolsa.htm

Semanas 7, 8, 9 y 10.

Unidad de Aprendizaje

- UNIDAD IV: VALOR ECONÓMICO AGREGADO, EVA.

355

Temas a Desarrollar

Concepto. Metodología. Interpretación. Estrategias para mejorar el EVA. Ejercicios.

Metodología

Clases magistrales por parte del docente. Estilo transmisor, nutritivo y constructor. Contextualización del tema. Lecturas, comentarios y vivencias del docente. Didáctica comprensiva, expositiva, crítica y socrática. Métodos de casos financieros. Análisis de problemas. Conversatorios y foros en el aula virtual. Videoconferencia sobre temas financieros. Análisis de documentos de asobancaria, bolsa de valores, ANIF, coyuntura económica.

Consulta a base de datos de la Universidad y otras en convenio. Lectura de artículos de interés y temas de actualidad al inicio de clases. Aprendizaje colaborativo.

Materiales y Recursos

Videos. Presentaciones en PowerPoint. Talleres. Simulador *Gerencial Business Global*. VideoBeam. Computador. Aula virtual o extendida de las universidades. APT (Centro de apoyo a la producción de textos). Los procesadores de palabra (Word, Google Documents, Open Office). El *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales. La búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas digitales.

Evaluación

356

Talleres presenciales. Talleres en el aula extendida. Quiz. Examen correspondiente al corte. Todas las evaluaciones se desarrollan apoyadas en hoja de Excel. Conversatorios, foros en el aula extendida. Casos teórico-prácticos sobre costos promedio de capital.

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.dinero.com>

<http://www.semana.com>

<http://www.supervalores.gov.co>

<http://www.wsj.com>

Ortiz, A. (2000). *Gerencia Financiera, un enfoque estratégico*. Editorial McGraw-Hill. Bogotá.

Rico, F. (2010). *Finanzas a corto plazo*. Cartagena, Colombia: Editorial Tecnigraf.

Rico, F. (2012). *Administración financiera Global*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

w.w.w.actualicese.com

w.w.w.ciberconta.com

w.w.w.ccinco.com

www.finanzasfacil.com

www.aulafacil.org/bolsa2/cursobolsa.htm

www.portafolio.co

www.observatorio-iberoamericano.org.

www.futuresource-consulting.com

www.fasb.org

Semanas 11, 12 y 13.

Unidades de Aprendizaje

357

- UNIDAD V: PROYECCIONES FINANCIERAS

Temas a Desarrollar

Las proyecciones financieras y la planeación financiera. Ilustración práctica de la técnica de proyección. Ejercicio ilustrativo.

Metodología

Clases magistrales por parte del docente. Estilo transmisor, nutritivo, constructor e interactivo. Contextualización del tema. Referenciar los indicadores financieros de los diferentes sectores económicos. Lecturas, comentarios y vivencias del docente. Didáctica comprensiva, expositiva, crítica y socrática. Métodos

de casos financieros. Conversatorios y foro en el aula virtual. Videoconferencia sobre temas financieros. Análisis de documentos de asobancaria, bolsa de valores, ANIF, coyuntura económica. Consulta a base de datos de la Universidad y otras en convenio. Lectura de artículos de interés y temas de actualidad al inicio de clases. Aprendizaje colaborativo.

Materiales y Recursos

Videos. Presentaciones en PowerPoint. Talleres. Simulador *Gerencial Business Global*. VideoBeam. Computador. Aula virtual o extendida de las universidades. APT (Centro de apoyo a la producción de textos). Los procesadores de palabra (Word, Google Documents, Open Office). El *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales. La búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas digitales.

358

Evaluación

Evaluación final diagnóstica. Talleres presenciales. Talleres en el aula extendida. Quiz. Examen correspondiente al corte. Todas las evaluaciones se desarrollan apoyadas en hoja de Excel. Conversatorios, foros en el aula extendida. Casos teórico-prácticos sobre proyecciones financieras.

BIBLIOGRAFÍA

Gitman, L. J. (2007). *Principios de administración financiera*. México: Pearson Educación. Biblioteca José Martí (658.15 G536).
<http://www.dinero.com>

<http://www.semana.com>

<http://www.supervalores.gov.co>

<http://www.wsj.com>

Ortiz, A. (2000). *Gerencia Financiera, un enfoque estratégico*. Bogotá: Editorial McGraw Hill.

Rico, F. (2012). *Administración financiera Global*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Van Horne J. C. (2010). *Fundamentos de administración financiera*. México: Pearson Prentice Hall. Biblioteca José Martí (658.15 V256).

w.w.w.actualicese.com

w.w.w.ciberconta.com

w.w.w.ccinco.com

www.finanzasfacil.com

www.aulafacil.org/bolsa2/cursobolsa.htm

Semanas 14, 15 y 16.

359

Información del Docente

Nombre y Apellidos

Formación Académica

Experiencia Docente.

SÍLABO DE ANÁLISIS FINANCIEROS

DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN EN FINANZAS EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Unidad Académica: Pregrado

Programa: Universitario de Administración de Empresas

Identificación de La Asignatura

Asignatura: Análisis Financiero

Componente y Área: Finanzas

Créditos: 3

360

Guía Didáctica de Aprendizaje

Descripción del Módulo y Bienvenida

La Universidad invita a compartir el sílabo de Análisis Financiero que permite crear las competencias para recopilar información, interpretar, analizar, calcular, formular conclusiones y recomendaciones sobre el diagnóstico de la situación económica y financiera de una empresa, desde los signos vitales de liquidez, rentabilidad y riesgo para alcanzar operatividad, crecimiento y sostenibilidad financiera aplicando las herramientas necesarias de un diagnóstico financiero integral de las finanzas. El sílabo permite al estudiante desarrollar las diferentes competencias genéricas y específicas para evaluar el desempeño financiero de una empresa de acuerdo al contexto económico y social.

Introducción

La triangulación de la información de los estados financieros básicos y complementarios suministrados por la empresa, el estudio de mercado, producción, organización y la información sectorial y macroeconómica como herramientas de análisis, sirven de apoyo al hombre para desarrollar conceptos para examinar e interpretar los estados financieros clasificados. Se trata de evaluar tendencias y participación promedio de los rubros de los estados financieros, básicos para proyecciones, indicadores financieros, apalancamiento operativo y financiero de las empresas, estados de fuentes y usos de fondos, y finalmente el análisis integral del desempeño financiero de una empresa. Lo anterior induce a que el profesional de la Administración, con base en los estados financieros y datos operacionales de un negocio pueda recopilar, interpretar, comparar, analizar, obtener conclusiones y presentar recomendaciones acerca de la situación financiera, con el propósito de evaluar el desempeño financiero y operacional de las organizaciones y tomar decisiones que permitan la gestión eficaz de estas y medir los signos vitales de una empresa como liquidez, rentabilidad y riesgo, en un contexto globalizado y altamente competitivo. Se busca generar nuevos conocimientos mediante el análisis de la situación económica y financiera que surge de la realidad de las empresas en sus procesos de actividad económica con fundamento en la construcción de una cultura financiera y no en la mera transmisión de conocimiento, relacionando la práctica pedagógica, didáctica y el saber mediada por el lenguaje.

361

Objetivo General

Proveer al estudiante las bases conceptuales, técnicas y prác-

ticas para conocer, identificar, decidir, explorar y diagnosticar la situación financiera de una empresa dentro de su contexto económico, financiero y ambiental.

Objetivos Específicos

- Identificar las variables que se deben involucrar en el análisis financiero de una empresa.
- Decidir con claridad los criterios para evaluar la situación financiera de una empresa.
- Interpretar el cálculo de porcentajes, tasas, tendencias, indicadores y estados financieros complementarios o auxiliares para la toma de decisiones.
- Recopilar la información financiera necesaria para el examen de la situación económica y financiera coyuntural y estructural, el comportamiento histórico de la empresa.
- Comparar estados financieros, indicadores de participación y razones financieras con los de otras empresas del mismo objeto social para determinar las debilidades y fortalezas.
- Analizar los estados financieros y discriminar la información en los resultados cuantitativos, producto de los cálculos financieros.
- Evaluar los resultados obtenidos con base a las técnicas de uso frecuente del análisis financiero tradicional.
- Reconocer los componentes del Estado de Cambios en el Patrimonio y Flujos de Efectivo y comprender cómo cambian y evolucionan en el tiempo.
- Explorar los componentes del apalancamiento operativo y financiero de las empresas como determinantes de la operatividad y financiamiento de las empresas.

- Recomendar la aplicación de técnicas o procesos en el diagnóstico financiero para el conocimiento de las debilidades y fortalezas de la empresa.

Metodología

Estrategias didácticas

Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resultan importantes: En el ABP un grupo pequeño de estudiantes se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje.

Dadas las condiciones de este programa todas las actividades han sido diseñadas teniendo en cuenta los elementos inherentes a aprehender e interiorizar las nuevas tecnologías de la información y todos los conocimientos necesarios para aprovechar al máximo los recursos informáticos disponibles. Para ello, nos apoyamos en una serie de recursos tecnológicos a través de los cuales el estudiante podrá navegar libremente y de forma sencilla, lo que le llevará a alcanzar los objetivos propuestos

Otro de los aspectos que favorece el proceso de aprendizaje se refiere al tipo de ejercicios, actividades y materiales que están dispuestos para la clase, además de las herramientas de comunicación y el apoyo del tutor quien guía los procesos de aprendizaje y promueve tareas de tipo colaborativo.

Una vez que el discente se apropia de los fundamentos científicos se desarrollarán las habilidades a través de debates, discusiones mediante la socialización entre estudiantes en la cual pueden tener puntos de vista diferentes acerca de la situación.

Se presentan casos o modelos financieros de otras empresas para que el estudiante observe y se familiarice con la terminología del análisis de los estados financieros para poder diagnosticar.

Se muestran situaciones en las cuales el estudiante tiene que hacer análisis para la asignación de recursos a través de indicadores, tasas, proyecciones de los estados financieros.

Competencias

El curso está orientado para que los participantes, al terminar, hayan desarrollado las siguientes competencias:

Genéricas

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad para tomar decisiones.
- Compromiso con la calidad.
- Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.
- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- Capacidad creativa.
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Específicas

- Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.
- Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales.

- Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones.
- Mejorar e innovar los procesos administrativos.
- Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.
- Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.
- Usar la información de costos para el planteamiento, el control y la toma de decisiones.

Interpretativas

- Comprender e interpretar la información que el análisis financiero genera para los administradores y/o propietarios y que servirá de base en la toma de decisiones.
- Conocer mediante el análisis financiero la evolución económica financiera de la organización.

365

Argumentativas

- Capacidad de interacción con la dirección de la empresa, mediante la interpretación y aplicación de directrices a través de la sustentación de los resultados que arroje la gestión financiera.
- Poder identificar con claridad los aspectos que condicionan los resultados de la empresa, leídos en los informes que la contabilidad y el análisis financiero de la misma presenta.
- Capacidad de interacción con los equipos de trabajo que se desempeñan en las organizaciones, logrando una comunicación efectiva.

Propositivas

- Teniendo como base los conocimientos adquiridos, el estudiante estará en condiciones de seleccionar, diseñar y proponer estrategias para la gestión financiera derivada de los resultados que se hayan leído e interpretado por parte de los analistas financieros.
- Capacidad para proponer y juzgar de manera objetiva situaciones que permitan actuar de acuerdo a las circunstancias en todos los escenarios de la administración empresarial, basados en los indicadores financieros.

Cognitivas

366

- Conocer e interpretar los estados financieros e indicadores básicos, que le permitan determinar la situación financiera de una empresa.
- Argumentar diagnósticos financieros de las empresas y proponer acciones que permitan mantener o mejorar la condición financiera.

Praxeológicas²²

- Aplicar los conocimientos financieros en casos reales de PYMES a través de los estados financieros históricos.

²² La praxeología se entiende como un discurso (logos), construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis), como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción; ella es el resultado, entonces, de un análisis empírico y de un discurso crítico. La praxeología indaga y construye los saberes de la práctica mejor adaptados para gestionar una acción y, en últimas, intenta construir una teoría general de la praxis. La lógica de la acción (praxis) se articula con la del conocimiento (logos); y la clásica oposición entre teórico y práctico se transforma en una complementariedad dialéctica entre saberes y saberes de la acción, favoreciendo un movimiento en espiral entre lo vivido, la práctica y el pensamiento, que termina haciendo de esa práctica una praxis (Bordieu, 1972. p.84).

Actitudinales

- Afianzar el proceso para desarrollar un pensamiento financiero integral, como característica distintiva del administrador financiero de empresas.

Estrategia de Evaluación

Metodología e instrumentos para aplicar evaluaciones:

Interacción

Se establece como metodología el acompañamiento directo y permanente del profesor o tutor. Entre los instrumentos para realizar esta metodología se tienen:

Correo electrónico: Herramienta para el envío de trabajos y recepción por parte del profesor. Se realiza retroalimentación y corrección de los trabajos enviados. También funciona como espacio para la aclaración de dudas y envío de comunicaciones grupales o individuales.

Chat: Permite realizar evaluaciones o sustentaciones de trabajos en tiempo real. Se facilita la comunicación entre docente y estudiantes.

Videoconferencias/Audio conferencias: Al igual que la anterior herramienta, permite la sustentación o presentación de trabajos en tiempo real. Así mismo permite la presentación de diapositivas, o textos y la interacción con un buen número de estudiantes, sin interferencia en las participaciones.

367

Se desarrolla aplicando procesos participativos de enseñanza-aprendizaje, con ejercicios individuales y trabajos en grupo.

Se practicarán talleres en el aula y exposiciones integrales. Se presentarán estados financieros incompletos para que el estudiante los analice.

Entrega de casos o indicadores para que se hagan las proyecciones financieras o estados proforma; informaciones financieras para el diagnóstico financiero. De esta forma el alumno podrá obtener una mayor participación con sentido crítico y humanista para el aprendizaje.

Ensayos

368 Los escritos breves y reflexiones en torno a temas específicos permiten analizar el avance académico de los estudiantes. Son espacios de tipo abierto, en el cual se le pide al estudiante que a partir de una lectura o de unas preguntas orientadoras, desarrolle su capacidad de argumentación e interpretación sobre un tema particular. El profesor debe analizar la comprensión, el entendimiento y la argumentación lograda por el estudiante.

Recursos

Para estas evaluaciones se pueden utilizar herramientas tecnológicas como los procesadores de palabra (Word, Google Documents, open office), los *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales, la búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas digitales.

Trabajo en grupo

En el trabajo en grupo se partirá de los objetivos e intereses comunes. Las técnicas grupales permiten el aprendizaje colaborativo, el estilo interactivo entre los estudiantes y la interdisciplinariedad.

Las dinámicas grupales permiten la realización de trabajos prácticos, en los cuales se puede unir la teoría con las situaciones cotidianas o de la vida real; aplicar lo aprendido a contextos nuevos y/o diferentes.

La metodología empleada será la de resolución de problemas o la conceptualización y diseño de productos. Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos al momento de realizar trabajo en grupo:

- El tamaño del grupo
- El tipo de interacción que tendrán los participantes (grupo de pares; líder y grupo, entre otros).
- Lugar y estrategia de reunión (presencial o en lo virtual y el mecanismo de reunión en ambos casos).
- El tipo de trabajo a realizar (charla, encuentro, elaboración de documento, desarrollo de trabajo, etc.).

Las técnicas para trabajar este tipo de evaluación serán:

- Entrevistas (personales o en línea).
- Foros (discusiones sobre temáticas específicas).
- Estudios de caso.
- Seminarios-taller.

Recursos

Para esta modalidad de evaluaciones se utilizarán herramientas tecnológicas como: Blogs, wikis, aulas virtuales, foros virtuales,

CONTENIDOS DEL SÍLABO

Unidades de Aprendizaje

- UNIDAD I: MARCO TEÓRICO: LA ADMINISTRACIÓN Y EL DIAGNÓSTICO FINANCIERO. LA CONTABILIDAD Y LAS FINANZAS.

Temas a Desarrollar

370

La Función Financiera. El objetivo financiero. La función financiera y el tamaño del negocio. El analista financiero. ¿Qué es el análisis financiero? Argumentos necesarios para el análisis financiero. Motivaciones del análisis financiero. Usuarios del análisis financiero. Herramientas del análisis financiero. Análisis financiero interno y externo. El ámbito del análisis financiero.

Metodología

Clases magistrales por parte del docente. Estilo transmisor, nutritivo e interactivo. Contextualización del tema. Referenciar el contexto económico, político y social. Didáctica comprensiva, expositiva, crítica y socrática. Métodos de casos financieros. Conversatorios y foro en el aula virtual. Videoconferencia sobre temas financieros. Análisis de documentos de asobancaria, bolsa de valores, ANIF, coyuntura económica. Consulta a base de datos de la universidad y otras en convenio. Aprendizaje colaborativo y significativo. Lecturas básicas de artículos de revista. Métodos de valoración de empresas de Pablo Fernández. IESE.

Materiales y Recursos

Videos. Presentaciones en PowerPoint. Talleres. Simulador *Gerencial Business Global*. Video Beam. Computador. Aula virtual o extendida de las universidades APT (Centro de apoyo a la producción de textos). Los procesadores de palabra (Word, Google Documents, Open Office), los *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales. La búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas digitales.

Evaluación

Evaluación diagnóstica al inicio del semestre. Talleres presenciales. Talleres en el aula extendida. Quiz. Conversatorios, foros en el aula extendida. Ensayos sobre el marco conceptual del análisis financiero. Caso práctico sobre ética en el manejo financiero de las empresas. Tertulia sobre el tema.

371

Bibliografía

- García Serna. O. L. (2003). *Valoración de empresa, gerencia del valor y EVA*. Digital Expres Ltda.
- Gitman, L. J. (2007). *Fundamentos de Administración Financiera*. McGraw-Hill.
- Gallagher, T. J. (2009). *Administración Financiera, teoría y práctica*. 2ª ed. México: Pearson Educación.
- <http://www.dinero.com>.
- <http://www.semana.com>
- <http://www.supervalores.gov.co>
- <http://www.wsj.com>.
- <http://www.bankrate.com> y económica. Bolsa de Valores de Colombia (BVC) . Financial Times / Información financiera y económica . Meryll Lynch / Firma de corredores <http://www.ml.com>.

Ortiz A. H. (2011). *Análisis Financiero Aplicado*. 12ª ed. Bogotá D.C: Universidad Externado de Colombia.

Rico, F. (2011). *Administración capital de trabajo*. Cartagena, Colombia: Editorial Gráficas El Cheque.

Serrano, J. (2009) *Fundamentos de Finanzas*. 6ª ed. Bogotá D.C: McGraw-Hill.

w.w.w.actualicese.com.

w.w.w.ciberconta.com.

w.w.w.cinco.com.www.finanzasfacil.com.

www.aulafacil.org/bolsa2/cursobolsa.htm.

Semanas 1, 2 y 3.

Unidades de Aprendizaje

- 372
- UNIDAD II: GENERALIDADES, ESTADOS FINANCIEROS BÁSICOS DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE ESTADOS FINANCIEROS BÁSICOS

Temas a Desarrollar

Naturaleza de los estados financieros. Diversas formas de presentación de los estados financieros. Interpretación de los estados financieros. Marco conceptual para la preparación y presentación de estados financieros. Cuestionarios. Ejercicios. Presentación de diferentes estados financieros de tipos de empresas.

METODOLOGÍA

Clases magistrales por parte del docente. Estilo transmisor, nutritivo, constructor e interactivo. Contextualización del tema.

Referenciar los sectores económicos. Lecturas, comentarios y vivencias del docente. Didáctica comprensiva, expositiva, crítica y socrática. Talleres. Conversatorios y foro en el aula virtual. Videoconferencia sobre el ciclo contable de las empresas. Análisis de documentos de asobancaria. bolsa de valores. ANIF. coyuntura económica. Consulta a base de datos de la Universidad y otras en convenio. Lectura de artículos de interés y temas de actualidad al inicio de clases. Aprendizaje colaborativo y significativo. Decreto 2649 de 1993, Artículos: 3 a 17, 19 a 45.

Materiales y Recursos

Videos. Presentaciones en PowerPoint. Talleres. Simulador *Gerencial Business Global*. Video Beam. Computador. Aula virtual o extendida de las universidades. APT (Centro de apoyo a la producción de textos). Los procesadores de palabra (Word, Google Documents, Open Office). El *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales. La búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas digitales. Blogs, wikis, aulas virtuales, foros virtuales.

373

Evaluación

Evaluación diagnóstica. Talleres presenciales. Talleres en el aula extendida. Quiz. Examen correspondiente al primer corte. Todas las evaluaciones se desarrollan apoyadas en hoja de Excel. Conversatorios, foros en el aula extendida. Ensayo sobre la relación de la contabilidad con las finanzas y seminario sobre las NIIF.

Bibliografía

Bank Rate Monitor / Información financiera

Financial Times / Información financiera y económica . Merrill
Lynch / Firma de corredores <http://www.ml.com>

García Serna. O. L. (2003). *Valoración de empresa, gerencia del
valor y EVA*. Digital Expres Ltda.

Gitman, L. J. (2007). *Fundamentos de Administración Financiera*.
McGraw-Hill.

Gallagher, T. J. (2009). *Administración Financiera, teoría y práctica*.
2ª ed. México: Pearson Educación.

<http://www.dinero.com>

<http://www.semana.com>.

<http://www.supervalores.gov.co>.

<http://www.wsj.com>.

Ortiz Anaya, H. (2011). *Análisis Financiero Aplicado*. Bogotá D.C:
Universidad Externado de Colombia. 12ª ed.

374 Rico, F. (2011). *Administración Capital de Trabajo*. Cartagena, Co-
lombia: Editorial Gráficas El Cheque.

Serrano, J. (2009). *Fundamentos de Finanzas*. 6ª ed. Bogotá D.C.
McGraw-Hill.

[www.w.w.w.actualicese.com](http://www.actualicese.com).

[www.w.w.w.ciberconta.com](http://www.ciberconta.com).

[www.w.w.w.ccinco.com](http://www.ccinco.com).

www.finanzasfacil.com.

www.aulafacil.org/bolsa2/cursobolsa.htm.

<http://www.bankrate.com> y económica. Bolsa de Valores de Co-
lombia (BVC).

Semana 4, y 5

Unidades de Aprendizaje

- UNIDAD III: TÉCNICAS DE ANÁLISIS FINANCIEROS

Temas a Desarrollar

Lectura vertical de los estados financieros. Lectura horizontal de estados financieros. Lectura estática-dinámica de los estados financieros. Comentarios e interpretación de las participaciones de cada rubro. Comentarios e interpretación de las variaciones absolutas y relativas y tendencias de cada rubro. Ejercicios de aplicación en empresas reales e información actualizada.

Metodología

Clases magistrales por parte del docente. Estilo transmisor, nutritivo, constructor e interactivo. Contextualización del tema. Referenciar las bolsas de valores y el sistema financiero colombiano. Lecturas, comentarios y vivencias del docente. Didáctica comprensiva, expositiva, crítica y socrática. Métodos de casos financieros. Análisis de problemas y de casos. Conversatorios y foro en el aula virtual. Videoconferencia. Lectura de Tendencias y escenarios en contabilidad financiera. Samuel Alberto Mantilla. **Revista Legis del Contador**. Consulta a base de datos de la Universidad y otras. Análisis de caso práctico sobre análisis financiero. Aprendizaje colaborativo y significativo.

375

Materiales y Recursos

Videos. Presentaciones en PowerPoint. Talleres. Simulador *Gerencial Business Global*. Video Beam. Computador. Aula virtual o extendida de las universidades. APT (Centro de apoyo a la producción de textos). Los procesadores de palabra (Word, Google Documents, Open Office). El *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales. La búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas digitales. Blogs, wikis, aulas virtuales, foros virtuales.

Evaluación

Evaluación diagnóstica. Talleres presenciales. Talleres en el aula extendida. Quiz. Examen correspondiente al corte. Todas las evaluaciones se desarrollan apoyadas en hoja de Excel. Conversatorios, foros en el aula extendida. Casos teórico-prácticos sobre aplicación de los métodos vertical, horizontal y el estático-dinámico en los estados financieros de una empresa.

Bibliografía

Gallagher, T. J. (2009). *Administración Financiera, teoría y práctica*. 2ª ed. México: **editorial**

García Serna. O. L. (2003). *Valoración de empresa, gerencia del valor y EVA*. Digital Expres Ltda.

376 Gitman Lawrence J. (2007). *Fundamentos de Administración Financiera*. McGraw-Hill.

<http://www.dinero.com>

<http://www.semana.com>.

<http://www.supervalores.gov.co>

<http://www.wsj.com>.

Ortiz Anaya, H. (2011). *Análisis Financiero Aplicado*. 12ª ed. Bogotá D.C.: Universidad Externado de Colombia.

Rico, F. (2011). *Administración capital de trabajo*. Cartagena, Colombia: Editorial Gráficas El Cheque.

Serrano, J. (2009). *Fundamentos de Finanzas*. Bogotá D.C.: McGraw-Hill. 6ª ed.

[w.w.w.actualicese.com](http://www.actualicese.com).

[w.w.w.ciberconta.com](http://www.ciberconta.com).

[w.w.w.ccinco.com](http://www.ccinco.com).

www.finanzasfacil.com.

www.aulafacil.org/bolsa2/cursobolsa.htm.

Semanas 6, 7, y 8

Unidades de Aprendizaje

- UNIDAD IV: RAZONES E INDICADORES FINANCIEROS

Temas a Desarrollar

Generalidades y clasificación de las razones o indicadores financieros. Razones de liquidez. Razones de actividad. Razones de rentabilidad. Razones de Endeudamiento. Relación entre indicadores. EBITDA, El Sistema Du-Pont. Ejercicios de aplicación en empresas reales con información actualizada.

Metodología

377

Clases magistrales por parte del docente. Estilo transmisor, nutritivo y constructor. Contextualización del tema. Lecturas, comentarios y vivencias del docente de consultorías realizadas. Didáctica comprensiva, expositiva, crítica y socrática. Métodos de casos financieros. Análisis de problemas. Conversatorios. Videoconferencia sobre indicadores financieros referenciales. Análisis de documentos de asobancaria, bolsa de valores, ANIF, coyuntura económica. Consulta a base de datos de la Universidad y otras en convenio y aprendizaje colaborativo y significativo.

Materiales y Recursos

Videos. Presentaciones en PowerPoint. Talleres. Simulador *Gerencial Business Global*. Video Beam. Computador. Aula virtual o

extendida de las universidades APT (Centro de apoyo a la producción de textos). Los procesadores de palabra (Word, Google Documents, Open Office). El *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales. La búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas digitales y Aplicación de matriz financiera para el análisis.

Evaluación

Talleres presenciales, talleres en el aula extendida. Quiz. Examen correspondiente al corte. Todas las evaluaciones se desarrollan apoyadas en hoja de Excel. Conversatorios, foros en el aula extendida. Casos teórico-prácticos sobre la aplicación de los indicadores financieros en diferentes tipos de empresas.

BIBLIOGRAFÍA

378

- Bank Rate Monitor / Información financiera
Bolsa de Valores de Colombia (BVC).
Financial Times / Información financiera y económica. Merrill Lynch / Firma de corredores.
Gitman, L. J. (2007). *Fundamentos de Administración Financiera*. McGraw-Hill.
Gallagher, T. J. (2009). *Administración Financiera, teoría y práctica*. 2ª ed. México: Pearson Educación.
<http://www.ml.com>
<http://www.wsj.com>.
<http://www.bankrate.com> y económica.
<http://www.dinero.com>.
<http://www.semana.com>.
<http://www.supervalores.gov.co>.
Ortiz Anaya, H. (2011). *Análisis Financiero Aplicado*. 12ª ed. Bogotá D.C. Universidad Externado de Colombia. Digital Expres Ltda – 2003.

Rico, F. (2011). *Administración capital de trabajo*. Cartagena, Colombia: Editorial Gráficas El Cheque.

w.w.w.ciberconta.com.

www.finanzasfacil.com.

www.aulafacil.org/bolsa2/cursobolsa.htm.

Semanas 9, 10 y 11.

Unidades de Aprendizaje

- UNIDAD V: ESTADO DE FUENTES Y USOS DE FONDOS Y PRESUPUESTO DE CAJA

Temas a Desarrollar

Generalidades. Estado de fuentes y usos de fondos en sus tres modalidades. Preparación e interpretación del flujo de fondos. Laboratorio teórico-práctico. Presupuesto de caja y técnica de elaboración. Ejercicio de aplicación práctico, desde el presupuesto de ingresos hasta la elaboración de los Estados Financieros proyectados.

379

Metodología

Clases magistrales por parte del docente. Estilo transmisor, nutritivo, constructor e interactivo. Contextualización del tema. Referenciar diferentes estados de fuentes y usos de fondos. Lecturas, comentarios y vivencias del docente. Didáctica comprensiva, expositiva, crítica y socrática. Métodos de casos financieros. Conversatorios y foro en el aula virtual. Videoconferencia sobre presupuesto de caja. Claves para elaborar los presupuestos y los estados de fuentes y usos de fondos y aprendizaje colaborativo y significativo.

Materiales y Recursos

Videos. Presentaciones en PowerPoint. Talleres. Simulador *Gerencial Business Global*. VideoBeam. Computador. Aula virtual o extendida de las universidades. APT (Centro de apoyo a la producción de textos). Los procesadores de palabra (Word, Google Documents, Open Office). El *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales. La búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas digitales.

Evaluación

Evaluación diagnóstica. Talleres presenciales. Talleres en el aula extendida. Quiz. Todas las evaluaciones se desarrollan apoyadas en hoja de Excel. Conversatorios, foros en el aula extendida. Casos teórico-prácticos sobre fuentes y usos de fondos y presupuesto de caja.

380

Bibliografía

Bank Rate Monitor / Información financiera
Financial Times / Información financiera y económica Merrill
Lynch / Firma de corredores <http://www.ml.com>
Gitman, L. J. (2007). *Fundamentos de Administración Financiera*.
McGraw Hill.
Gallagher, T. J. (2009). *Administración Financiera, teoría y práctica*.
2ª ed. México: Pearson Educación.
<http://www.bankrate.com> y económica. Bolsa de Valores de Co-
lombia (BVC).
<http://www.dinero.com>.
<http://www.semana.com>.
<http://www.supervalores.gov.co>.
<http://www.wsj.com>.

Ortiz Anaya, H. (2011). *Análisis Financiero Aplicado*. Bogotá D.C.: Universidad Externado de Colombia. 12ª ed. Digital Expres Ltda – 2003.

Rico, F. (2011). *Administración capital de trabajo*. Cartagena, Colombia: Editorial Gráficas El Cheque.

w.w.w.ciberconta.com.

www.finanzasfacil.com

www.aulafacil.org/bolsa2/cursobolsa.htm.

Semanas 12, 13 Y 14.

Unidades de Aprendizajes

- UNIDAD VI: APALANCAMIENTO OPERATIVO Y FINANCIERO EN LAS EMPRESAS

Temas a Desarrollar

381

Apalancamiento operativo y análisis del punto de equilibrio. Apalancamiento financiero. Apalancamiento total. Ejercicio de aplicación práctica a diferentes tipos de empresas.

Metodología

Clases magistrales por parte del docente. Estilo transmisor, nutritivo, constructor e interactivo. Contextualización del tema. Referenciar diferentes tipos de apalancamiento en una empresa. Lecturas, comentarios y vivencias del docente. Didáctica comprensiva, expositiva, crítica y socrática. Métodos de casos financieros. Conversatorios y foro en el aula virtual. Videoconferencia sobre punto de equilibrio y apalancamiento. Claves para utilizar el punto de equilibrio en la toma de decisiones y aprendizaje colaborativo y significativo.

Materiales y Recursos

Videos. Presentaciones en PowerPoint. Talleres. Simulador *Gerencial Business Global*. Video Beam. Computador. Aula virtual o extendida de las universidades APT (Centro de apoyo a la producción de textos). Los procesadores de palabra (Word, Google Documents, Open Office). El *software* de mapas conceptuales o mentales, discos virtuales. La búsqueda de información en bases de datos y bibliotecas digitales.

Evaluación

Evaluación diagnóstica. Talleres presenciales. Talleres en el aula extendida. Quiz. Todas las evaluaciones se desarrollan apoyadas en hoja de Excel. Conversatorios, foros en el aula extendida. Casos teórico-prácticos sobre apalancamiento y punto de equilibrio en una empresa en ingresos y cantidades.

382

Bibliografía

- Bank Rate Monitor / Información financiera <http://www.bankrate.com> y económica.
- Bolsa de Valores de Colombia (BVC).
- Financial Times / Información financiera y económica y Merrill Lynch / Firma de corredores <http://www.ml.com>
- Gitman, L. J. (2007). *Fundamentos de Administración Financiera*. McGraw Hill. 2007.
- <http://www.dinero.com>.
- <http://www.semana.com>.
- <http://www.supervalores.gov.co>.
- <http://www.wsj.com>.
- Ortiz Anaya, H. *Análisis Financiero Aplicado*. 12ª ed. Bogotá D.C. (2011). Universidad Externado de Colombia. Digital Expres Ltda – 2003.

Rico, F. (2011). *Administración capital de trabajo*. Cartagena, Colombia: Editorial Gráficas El Cheque.

w.w.w.ciberconta.com.

www.finanzasfacil.com.

www.aulafacil.org/bolsa2/cursobolsa.htm.

Semana 15 y 16

Información del Docente

Nombre y Apellidos

Formación Académica

Experiencia Docente

Resultados Esperados

383

Al finalizar los sílabos de Gerencia Financiera y Análisis Financieros se espera que los estudiantes amplíen su capacidad analítica, crítica, creativa y comunicativa en el campo de las finanzas, reflejada en el desarrollo de competencias: Integrar las diferentes teorías y prácticas financieras, técnicas, métodos y formas para la valoración de activos corrientes, fijos, financieros y otros activos, aplicando los conocimientos en la solución de los problemas financieros de las empresas con alto grado de certeza, teniendo en cuenta los diferentes escenarios económicos y la situación coyuntural de la economía; estructurar herramientas de técnicas de análisis financieros, aplicando todo lo aprendido en los sílabos desarrollados y su aprendizaje, reflexionando sobre el mundo de las finanzas, y lo más importante, ser capaces de inferir y anticiparse a nuevos eventos económicos financieros que se le puedan presentar que probablemente afecten sus de-

cisiones de inversión, financiamiento, capital de trabajo y presupuesto de capital.

Se espera que los sílabos propuestos en la didáctica para la formación en finanzas en los programas universitarios de Administración de Empresas sean pertinentes para la enseñanza de las finanzas.

Acerca de los autores



Florentino Antonio Rico-Calvano

PhD y Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar. Economista Docente investigador Sénior. Líder del Grupo de Investigación Democracia y Modernización del Estado Colombiano, Categoría A1 avalado por la Universidad Simón Bolívar. Autor de los libros, Economía Pública, Hacienda Pública. *Administración pública: modernización del estado colombiano, Administración Financiera, Liderazgo político, Uso del suelo, tenencia de la tierra y conflictos del territorio en los departamentos del Atlántico y Bolívar; Formulación y evaluación de proyectos: soporte de la planeación; Comportamiento innovador del sector alimentos en el distrito de Barranquilla; Modelo de microcrédito y reflexiones de expertos financieros.* Ponente nacional e internacional. Par evaluador de Colciencias.

385

<http://orcid.org/0000-0002-6477-3761>

florentinorico@unisimonbolivar.edu.co



Heidy Margarita Rico-Fontalvo

Doctoranda en Administración. Magíster en Administración de Empresas e Innovación. Administradora de Empresas. Docente investigadora Asociada. Grupo de Investigación Democracia y Modernización del Estado Colombiano,

Categoría A1. Docente Corporación Universitaria Americana. Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). Grupo de investigación Desarrollo Social Gerencial-DESOGÉ. Autora de varios libros: Administración pública: modernización del Estado colombiano; Uso del suelo, tenencia de la tierra y conflictos del territorio en los departamentos del Atlántico y Bolívar; Formulación y evaluación de proyectos: soporte de la planeación; Comportamiento innovador del sector alimentos en el distrito de Barranquilla; Modelo de microcrédito y reflexiones de expertos financieros. Ponente nacional e internacional. Par evaluadora reconocida por Colciencias.

386

<http://orcid.org/0000-0003-4509-6117>

heidy.rico@uniminuto.edu.co