

ANÁLISIS DEL IMPACTO FINANCIERO DERIVADO DE LAS FALENCIAS EN LA 1
FORMACIÓN DOCENTE QUE INCIDEN EN LA PRUEBAS PISA Y EN LA EDUCACIÓN
FINANCIERA EN COLOMBIA, DURANTE EL PERIODO 2009-2014

Línea de Investigación:

Tendencias Contables Contemporáneas: Control, Gestión Y Gobernabilidad

CLAUDIA JANETH CASAS GÜISA

VÍCTOR JESÚS ALTAMAR GARCÍA

ANGIE KATHERYN ORTEGÓN CHÁVEZ

Universidad La Gran Colombia

Facultad de Postgrados

Marzo 2016

Tabla de Contenido

Resumen de la investigación.....	6
Capítulo 1 Introduccion	7
Capitulo 2 Marco referencial	17
2.1 Marco histórico	17
2.2 Marco legal	22
2.3 Marco conceptual.....	23
2.4 Marco teorico.....	25
Capítulo 3 Metodología de la investigación	29
3.1 Hipotesis de la investigacion	30
3.2 Tipos de investigacion	30
3.3 Analisis de Involucrados.....	30
3.4 Analisis de variables	30
3.5 Metodos estadisticos	33
Capítulo 4 Manejo de información y análisis de resultados	33
Capítulo 5 Conclusiones y recomendaciones	50
Capítulo 6 Referencias Bibliográficas	53
Lista de Tablas	3
Lista de Graficas	4
Lista de Abreviaturas	5

Tabla No. 1: Análisis de involucrados.....	30
Tabla No. 2: Analisis DOFA.....	31
Tabla No. 3: Asignacion salarial de los docentes año 2014.....	36
Tabla No. 4: Docntes que se inscribieron a la evaluacion de competencias.....	37
Tabla No. 5: Porcentaje de docentes con calificaciones superiores al 80%.....	39
Tabla No. 6: Nivel formacion docente.....	40
Tabla No. 7: Formacion docente continuada en competencias TIC.....	43
Tabla No. 8: Asignación Adicional para Directivos Docentes año 2014.....	47
Tabla No. 9: Reconocimiento adicional a un Rector de institucion educativa.....	48
Tabla No. 10: Reconocimiento adicional por gestión a Directivos Docentes.....	48

Grafica No. 1: Países miembros OCDE	7
Grafica No. 2: Competencias que evalúa PISA	8
Grafica No. 3: Puntajes promedio en matemáticas, lectura y ciencias, PISA 2006-2009 2012 (PAISES LATINOAMERICANOS)	10
Grafica No. 4: Competencia educación financiera que evalúa PISA	11
Grafica No. 5: Marco conceptual	12
Grafica No. 6: Variaciones PISA 2012	13
Grafica No. 7: Normatividad EEF	14
Grafica No. 8: Modalidades de educación en Colombia	15
Grafica No. 9: Factores de Calidad en Educación.	18
Grafica No. 10: Profesionalización de los docentes	21
Grafica No. 11: Áreas de formación de la educación básica y primaria	22
Grafica No. 12: Ejes de transformación para la excelencia docente	24
Grafica No. 13: Teorías del Desarrollo	26
Grafica No. 13A: Teorías del Desarrollo	27
Grafica No. 14: Profesionalización docente de la educación básica primaria	34
Grafica No. 15: Profesionalización docente de la educación básica secundaria	35
Grafica No. 16: Porcentaje de participación de docentes por tipo de prueba	38
Grafica No. 17: Educadores inscritos por tipo de movimiento	39
Grafica No. 18: Competencia docentes en inglés	41
Grafica No. 19: Hexágono sobre competencias TIC para el desarrollo profesional Docente-programa CREA-TIC	42
Grafica No. 20: Momentos de los niveles de competencias de los docentes	44
Grafica No. 21: Evolución Presupuesto Nacional de la Educación 2010-2014	45
Grafica No. 22: Presupuesto Nacional porcentaje de Educación	46
Grafica No. 23: Presupuesto Público de Educación	46
Grafica No. 24.: Pilares Educación en Finlandia, Autores, 2016	49

ACER: Australian Council for Educational Research

EEF: Educación Económica y Financiera

FECODE: Federación Colombiana de Educadores

ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

MEN: Ministerio de Educación Nacional

MHCP: Ministerio de Hacienda y Crédito Público

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PISA: Programa Internacional Para la Evaluación del Estudiante

SIMAT: Sistema Integrado de Matriculas

SPADIES: Sistema de Prevención y Análisis a la Deserción en las Instituciones de Educación Superior

SNIES: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior

La presente investigación está enfocada hacia el análisis del impacto financiero derivado de las falencias de los docentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el modelo de educación básica y media en Colombia. Para el desarrollo de la investigación, se utilizaron modelos cualitativos de inferencia estadística y modelos cuantitativos de estadística descriptiva, obteniéndose bajos resultados en los indicadores de medición analizados, con lo cual se comprueba la hipótesis de investigación que reza: Las falencias de los docentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el modelo de educación básica y media en Colombia, específicamente para el caso de competencias financieras, derivan en bajo desempeño de pruebas como la PISA; en contravía de la calidad académica del país.

Palabras clave: docentes, Modelo de Educación básica y media en Colombia, Modelo educativo, prueba PISA, impacto financiero, calidad académica.

ABSTRACT

This research is focused on the analysis of the financial impact resulting from the shortcomings of teachers in the teaching - learning model of elementary and secondary education in Colombia. For the development of research were used qualitative models of statistic inference and where quantitative models of descriptive statistics where was obtained low scores on the measurement indicators analyzed, where the research hypothesis was proved: It said “ The shortcomings of teachers in the teaching - learning model of elementary and secondary education in Colombia, specifically in the case of financial competences, resulting in low performance of tests like PISA; opposite to the academic quality in the country”

Keywords: teachers, model of basic and media education in Colombia, educational model, PISA, financial impact, academic quality.

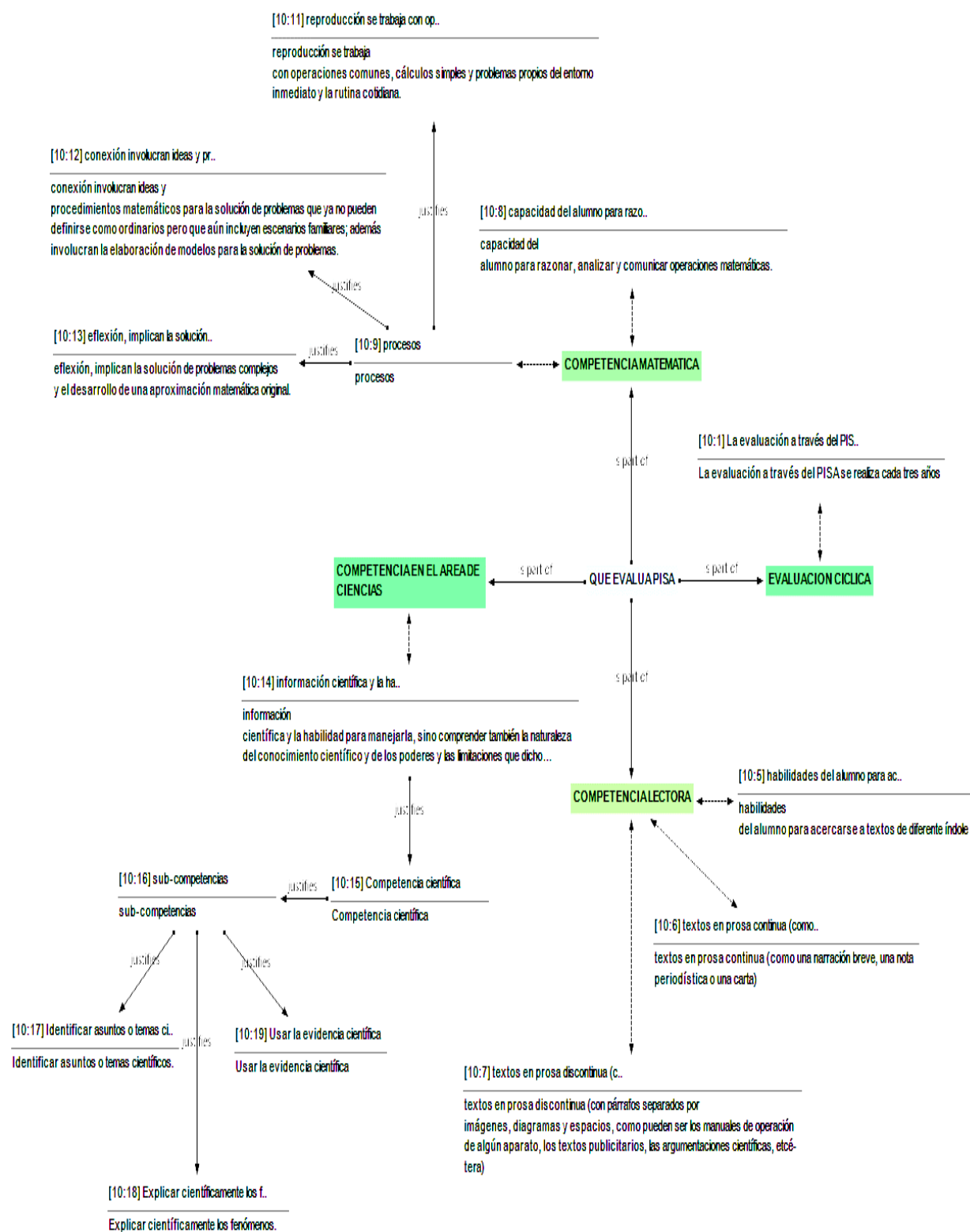
Introducción

Desde el punto de vista histórico, el tema de investigación sobre la prueba PISA y las falencias en la educación financiera en Colombia, muestran los siguientes aspectos: Con relación al aspecto histórico de las pruebas PISA, se empezaron a aplicar en el año en 1997 por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), con el objetivo de desarrollar indicadores sobre el rendimiento estudiantil. El primer ciclo de las pruebas PISA se realizó por primera vez en el año 2000 en 32 países (incluyó a 28 miembros de la OCDE), esta prueba se realiza cada tres años; en cada ciclo se enfatiza en uno de los tres dominios de evaluación (matemáticas, lectura y ciencias) y los otros son evaluados con menor profundidad, esto con el fin de comparar los resultados de PISA, midiendo los avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias científicas, durante ya casi una década. (OCDE, 2006). En la gráfica No. 01 se muestra los países miembros de la OCDE.



Grafica No. 01: Países miembros OCDE, 2014. Autores, 2015.

Esta prueba se realiza a estudiantes de quince años de edad que están terminando sus estudios secundarios; los cuales son seleccionados en escuelas al azar en todo el mundo; se realizan exámenes en los temas claves: lectura, matemáticas y ciencia (grafica No. 2), los estudiantes realizan una prueba que tiene una duración de 2 horas; estas pruebas son una mezcla de preguntas de selección múltiple de composición abierta. (OCDE, 2006).



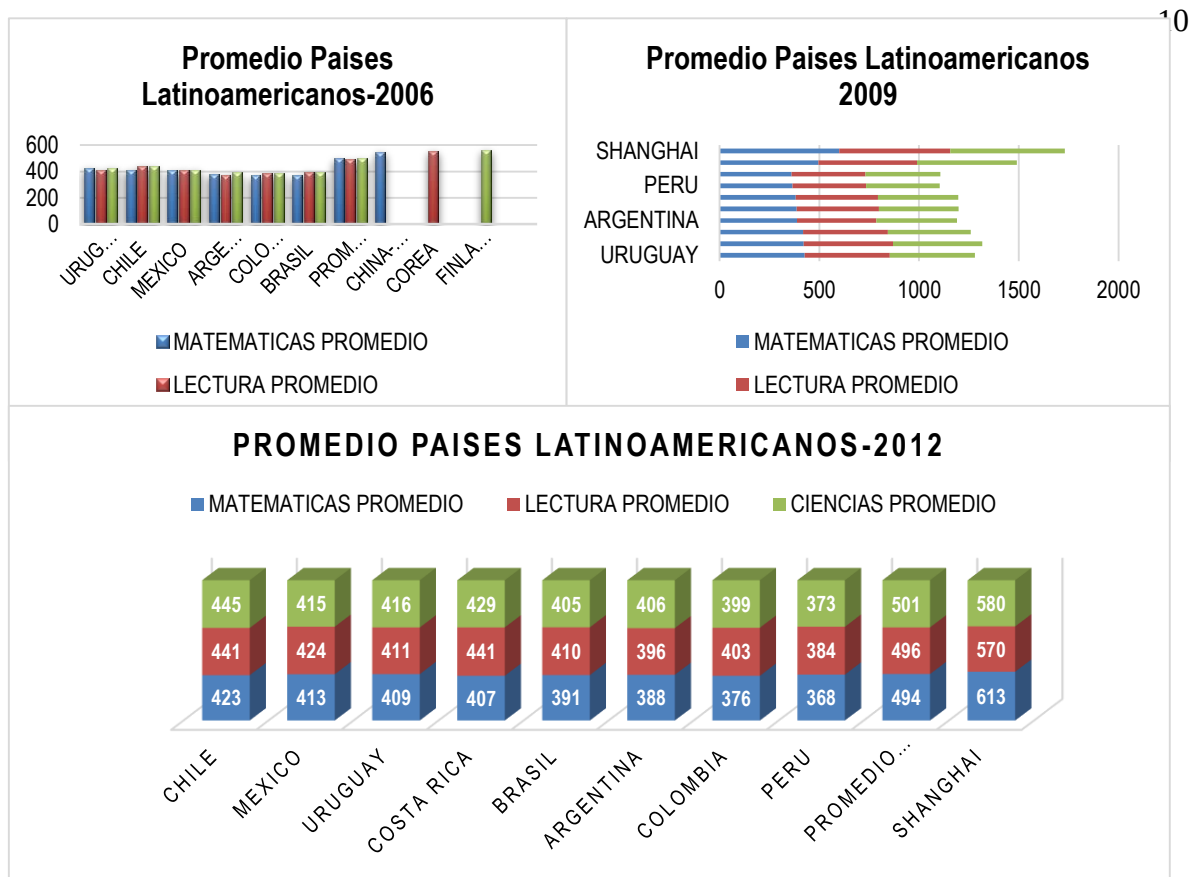
Grafica No. 02: Competencias que evalúa PISA, (OCDE, 2006), Autores, 2015.

En Colombia se empezaron a aplicar las pruebas PISA, desde el año 2006, los primeros resultados obtenidos en la pruebas PISA para el País se analizaron así: La OCDE el promedio general de ciencia para este años fue de 491 puntos y el de los países miembros de la OCDE, 500 puntos, los mejores resultados fueron obtenidos por Finlandia (563), los resultados de Colombia se ubicaron en el mismo rango que los de Argentina y Brasil (alrededor de 390 puntos). (OCDE, 2014)

Según los resultados publicados por la OCDE (2010) el puntaje promedio en lectura es de 494. Shanghái tuvo el puntaje más alto (556) y es seguido por Corea (539), Finlandia (536) y Hong Kong (533). Colombia obtuvo 413 puntos, promedio inferior al del conjunto de los países de la OCDE. (OCDE, 2014)

Los puntajes promedio de todas las áreas de los países latinoamericanos son significativamente inferiores al promedio OCDE. En matemáticas, el puntaje de Colombia (376) es inferior a los obtenidos por 61 países. En ciencias, el puntaje de Colombia (399) es superior al de estos tres países, inferior a los observados en 57 países. En lectura, el puntaje de Colombia (403) es inferior a los de 53 países, similar a los puntajes de siete países (Uruguay, Brasil, Túnez, Jordania, Malasia, Indonesia y Argentina) y superior a los de Albania, Kazajistán, Qatar y Perú. (OCDE, 2014).

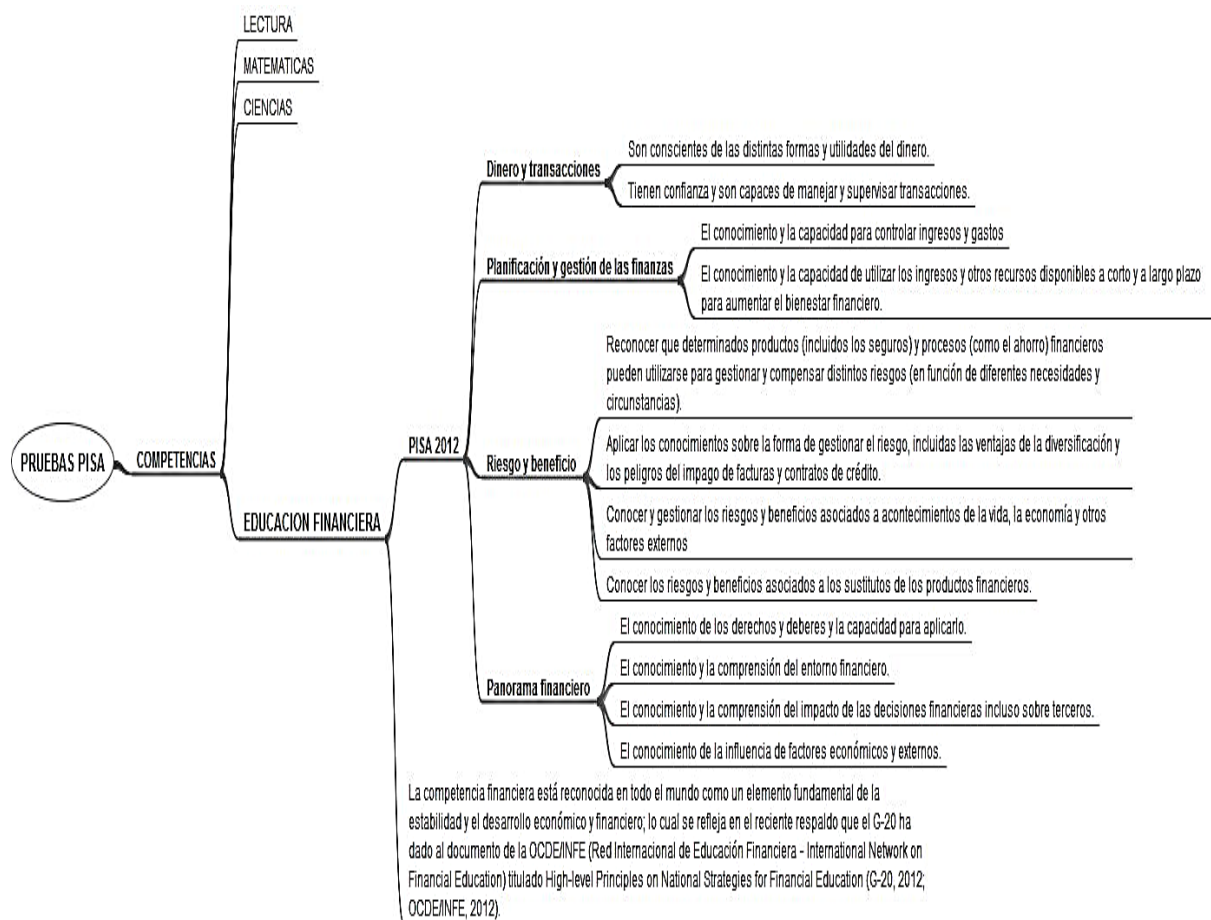
En las pruebas PISA 2012, Colombia ocupó el último lugar entre 18 Países que presentaron el módulo de pruebas relacionadas con educación financiera; Colombia hizo parte del grupo de 18 países que decidieron presentar este examen opcional, entre los cuales ocupó el último lugar, con un promedio de 379 puntos, frente a los 603 que obtuvo la economía china de Shanghái, que se ubicó en la primera posición. (OCDE, 2014).). A continuación se muestra la gráfica 0, elaborada por los autores tomando los datos de la OCDE



Grafica No. 03: Puntajes promedio en matemáticas, lectura y ciencias, PISA 2006-2009-2012 (PAISES LATINOAMERICANOS). Autores, 2015.

Colombia no es un país miembro de la OCDE, pero ha demostrado que enfrentarse a este tipo de evaluaciones le permite tomar decisiones referentes a políticas educativas que se orienten a mejorar el proceso académico de los estudiantes desde temprana edad. Sin embargo estos resultados que se han planteado en el presente trabajo demuestra que Colombia, busca de manera casi que inmediata dejar el atraso de más de 30 años en el campo económico.

En el año 2012 la OCDE, decide que es necesario incorporar a las PISA la competencia de educación financiera, como necesidad de evaluar el conocimiento de los jóvenes en lo relacionado con dinero y transacciones, planificación y gestión de las finanzas, riesgo y beneficio y panorama financiero (OCDE, 2014). En la siguiente grafica No. 04, podremos observar cómo está conformada la competencia en educación financiera:



Grafica No. 04: Competencia educación financiera que evalúa PISA, (OCDE, 2014), Autores, 2015.

En Colombia las pruebas PISA, son coordinadas por el Ministerio de Educación Nacional a través del ICFES y se rigen por un marco normativo derivado de los principios constitucionales sobre el derecho a la educación que tiene toda persona como lo son la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la cual define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal. (MEN, 2010).

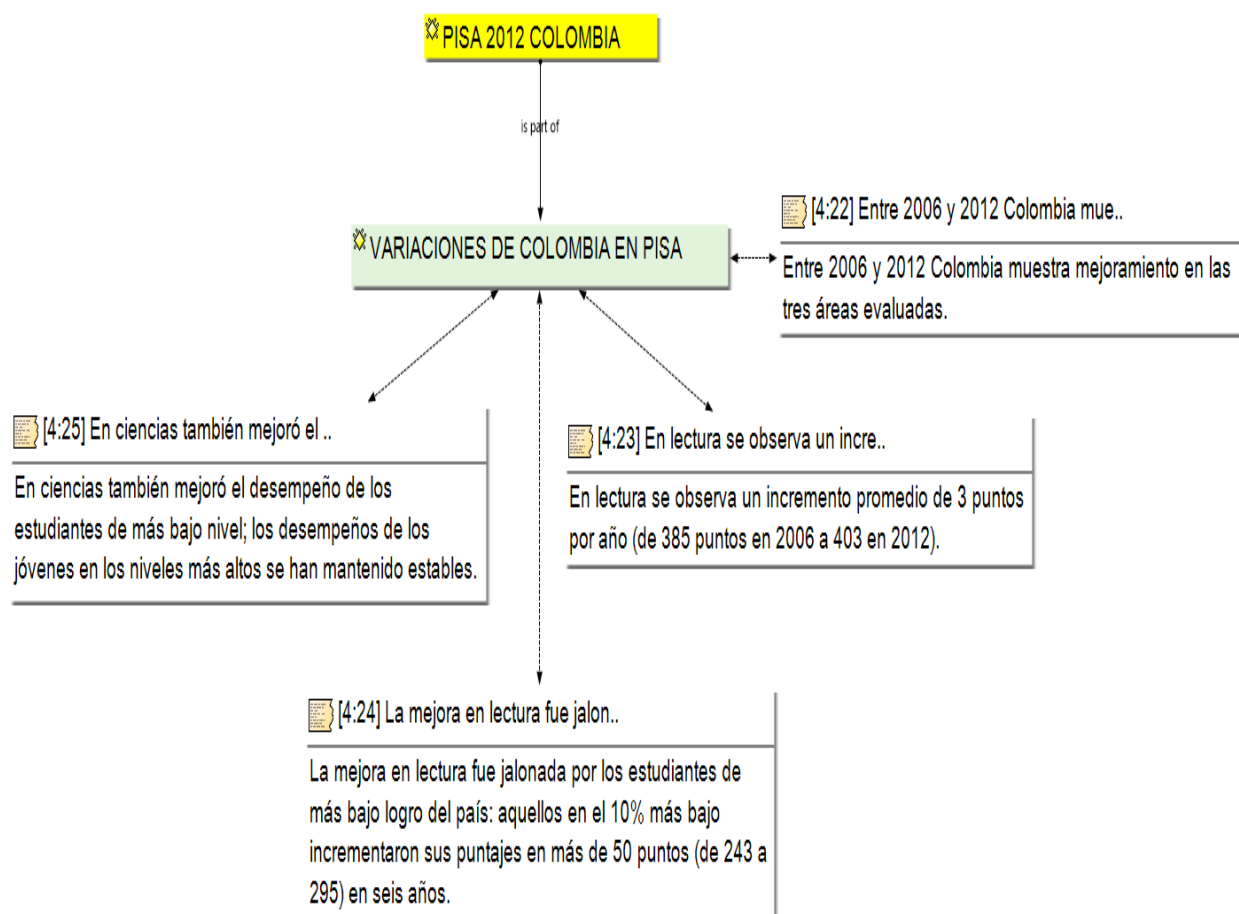
En la gráfica No. 05 se presentan algunos conceptos que son necesarios establecerlos con el fin de dar claridad al tema que se ha abordado sobre las pruebas PISA.



Grafica No. 05: Marco conceptual, Autores, 2015.

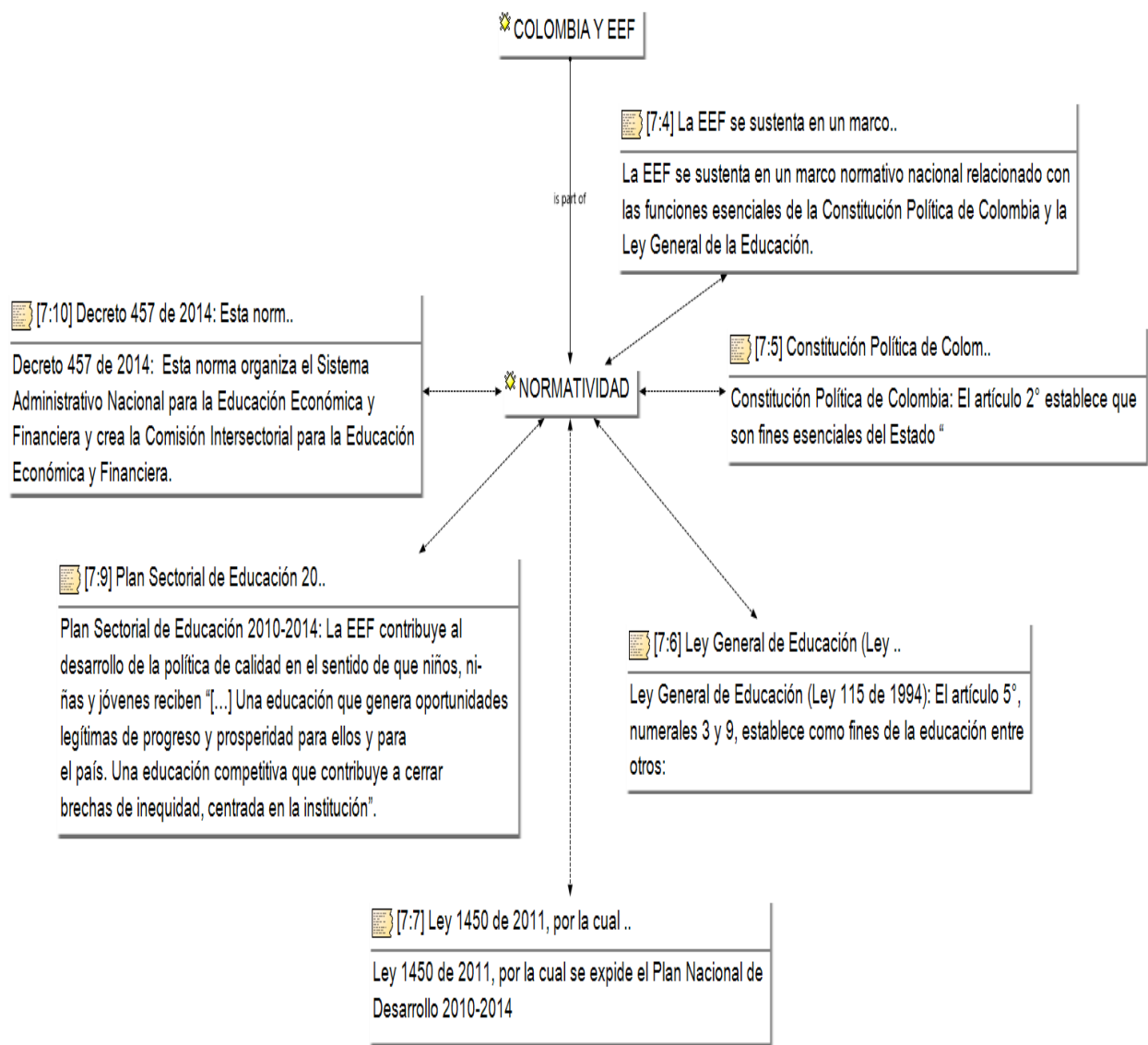
Podemos resaltar que entre las numerosas investigaciones que se han realizado para determinar las causas de los bajos resultados de las Pruebas Pisa en Colombia, se ha planteado que existe un problema estructural del sistema educativo colombiano. Así mismo la correlación existente entre la condición socioeconómica y el acceso a la educación, es evidente en nuestro territorio, donde las comunidades marginadas, y a esto nos referimos tanto al área rural como a sectores suburbanos, donde la educación si existe es deficiente, es decir, el concepto de calidad, infraestructura y accesibilidad es básicamente nula. (MHCP, MEN, et al, 2010).

La educación financiera es otro factor que ha tomado un aspecto relevante por parte de los países y economías desarrolladas, como producto del crecimiento del comercio exterior, de la volatilidad del mercado de divisas y del crecimiento de la población mundial. Ahora bien, los resultados que obtuvo Colombia en educación financiera durante las PISA (2012), fueron desalentadores. Sin embargo para el gobierno en cabeza del MEN, estos resultados sirven para mejorar a futuro y establecer políticas y estrategias con miras a mejorar los resultados obtenidos durante el 2012. (ICFES, 2013). En la gráfica No. 06 podemos apreciar las variaciones de los resultados obtenidos en PISA 2012.



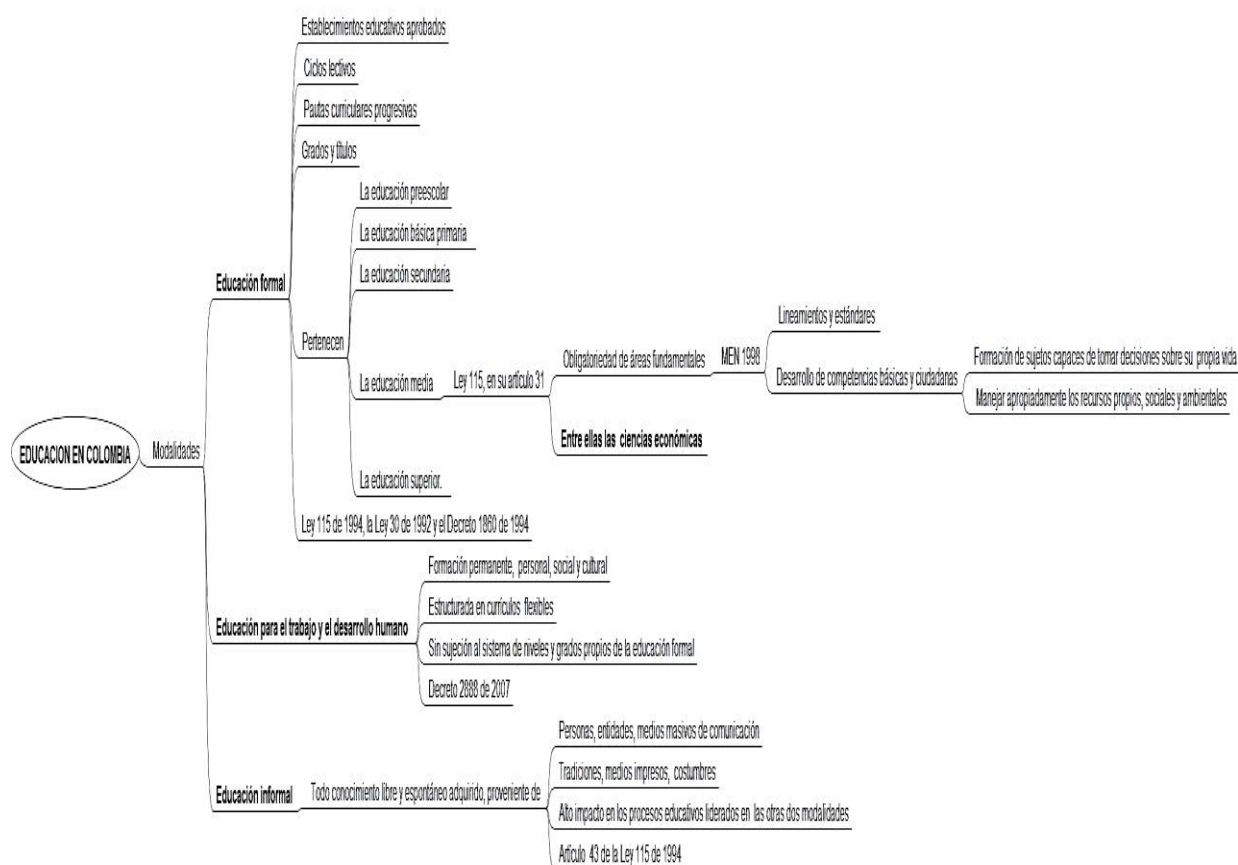
Grafica No. 06: Variaciones PISA 2012, ICFES (2013), Autores, 2015.

Ahora bien, el aspecto legal de la Educación Financiera en Colombia está establecida por la siguiente articulación:



Grafica No. 07: Normatividad EEF, Autores, 2015.

Como ya se mencionó con anterioridad la educación en Colombia se clasifica en tres modalidades, que podemos apreciar en el siguiente gráfico:



Grafica No. 08: Modalidades de educación en Colombia, MEN 2010, Autores, 2015.

Se observa claramente en la gráfica No. 08 que la educación financiera no se incluye dentro de los procesos curriculares que deben desarrollar los centros educativos en todo el país. Es evidente que desde 1994 año en la que se expide la Ley general de la educación en Colombia, no incorpora la competencia financiera como elemento determinante de aprendizaje en el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan a los jóvenes llegar a conocer el mundo de las finanzas y como el dinero representa la capacidad de intercambiar bienes y servicios en una sociedad de consumo. (Osorio, Maldonado, et al, 2012).

Con base en el estudio de antecedentes y con el árbol de problemas (anexo 2), se definió como pregunta de investigación: **¿Cuáles son las falencias de los docentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el modelo de educación básica y media en Colombia, específicamente para el caso de competencias financieras?**

Para responder a la pregunta de investigación se plantea como **objetivo general**: Analizar 16 las falencias de los docentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el modelo de educación básica y media en Colombia, que influyen en la educación financiera, a través de modelos cualitativos de inferencia estadística, para orientar estrategias en el mejoramiento de las políticas actuales de educación financiera. Estudio de caso: Colombia, durante el período 2009-2014.

Igualmente se plantean como objetivos específicos: 1. Diagnosticar las falencias de los docentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el modelo de educación básica y media en Colombia. Estudio de caso. 2. Proponer estrategia de formación docente que responda a las exigencias de formación por competencias, especialmente de competencias financieras, que ayude a superar deficiencias del modelo de educación básica y media en Colombia. Estudio de caso. 3. Evaluar la incidencia de la formación docente en la prueba PISA, con el sistema de educación de Finlandia versus el modelo de educación básica y media de Colombia.

Como justificación de la investigación se observa que los resultados obtenidos en educación financiera durante las PISA 2012, ha permitido evidenciar las dificultades que presenta el sistema educativo colombiano, en especial la educación básica y media donde los jóvenes de los diferentes centros educativos del País, no tienen las competencias suficientes en educación financiera. De lo anterior, se puede expresar que la falta de capacitación y programas educativos dirigidos a los docentes de educación básica y media en el país ha sido cómplice de los malos resultados obtenidos en pruebas internacionales, tal y como lo reflejan las PISA 2012.

La presente investigación es pertinente para el MEN, con el fin de que se puedan generar políticas educativas concordantes con la realidad del país. Así mismo le conviene a la Universidad para desarrollar una de sus funciones sustantivas, la investigación, a través de la participación y desarrollo de una de sus líneas de investigación. La investigación aporta además a los investigadores el aprendizaje y el desarrollo de competencias en investigación.

Finalmente, la investigación se desarrolla a través de los siguientes capítulos: en el primero se muestra el estudio de antecedentes del tema de investigación, en el segundo se presenta el estado

del arte de la pregunta de investigación; en el tercero se diseña la metodología de investigación, en el cuarto se maneja la información y el análisis de resultados y en el último se presentan las conclusiones y recomendaciones. 17

Capítulo II

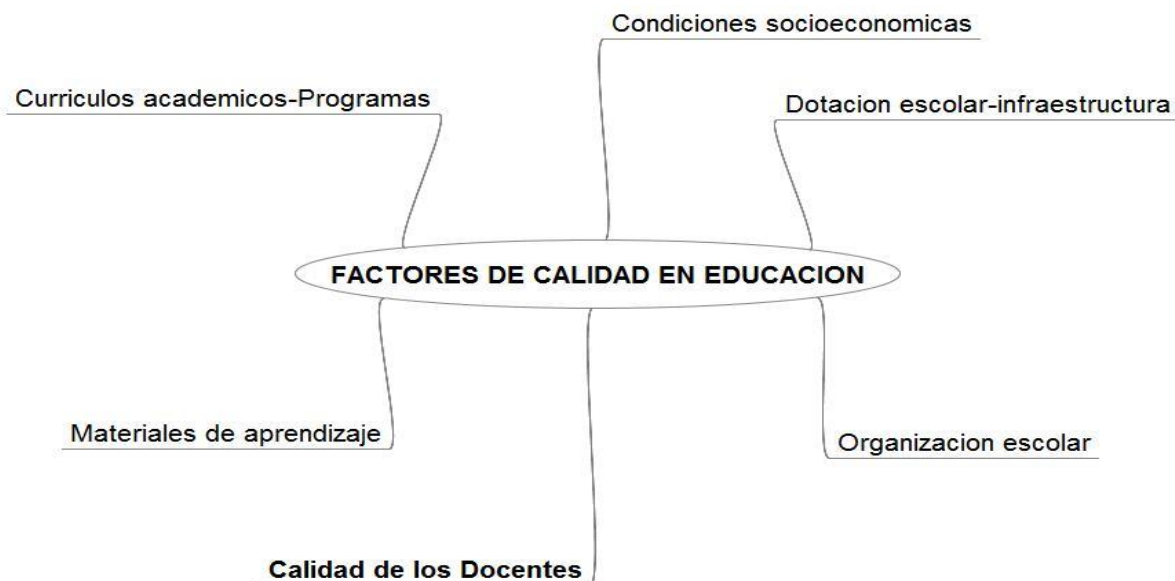
Marco Referencial

Este capítulo hace relación al estado del arte respecto a la pregunta de investigación mediante el análisis de los siguientes aspectos:

2.1 Marco Histórico

En el año de 1966 en Estados Unidos se publicó el Reporte Coleman llamado “Equidad de oportunidades Educativas”. Este reporte fue producto de una investigación llevada a cabo por el sociólogo de la educación de la Universidad de Chicago, James Coleman y sus colaboradores, quienes concluyeron que, para Estados Unidos, las características sociodemográficas de los estudiantes (tales como la raza, el ingreso del hogar y la educación de los padres) eran determinantes mucho más importantes del desempeño estudiantil que insumos escolares como la infraestructura, el currículo y el personal (Coleman et al., 1966).

A partir de la investigación de Coleman muchos países han desarrollado sus políticas educativas, basándose en los resultados obtenidos, es decir, que los insumos que conducen a una educación con calidad están dadas por las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, la dotación escolar, los currículos, los materiales de aprendizaje y la organización escolar. Sin embargo es necesario considerar que el mejoramiento en la calidad de los docentes que son parte central de un sistema educativo, es fundamental para la calidad educativa.



Grafica No. 09: Factores de Calidad en Educación., Fundación Compartir 2014, Autores, 2015.

La calidad docente contribuye más que cualquier otro insumo escolar a explicar diferencias en el desempeño estudiantil (RAND Corporation, 2013). Greenwald, Hedges y Laine (1996) analizan de manera comparativa la contribución de diferentes insumos educativos y concluyen que focalizar recursos a seleccionar y retener los maestros más educados y con mayor experiencia es más costo-efectivo para mejorar el aprendizaje que invertir, por ejemplo, esos mismos recursos en reducir el tamaño de las clases.

Krishnaratne, White y Carpenter (2013) y Hanushek y Glewwe (2011) muestran que las intervenciones que mayores impactos tienen en el desempeño de los estudiantes suelen ser aquellas que buscan mejorar la infraestructura y disponibilidad de materiales escolares y aquellas que buscan mejorar la calidad docente por medio de formación en servicio, apoyo pedagógico o incentivos a la asistencia. De igual forma, existe evidencia que sustenta que dentro de una misma escuela hay gran divergencia en el impacto que tiene sobre el aprendizaje un maestro excepcional y uno mediocre, y que estas diferencias perduran a lo largo de la vida del estudiante (Chetty, Friedman y Rockoff, 2011; Aaronson, Barrow y Sander, 2007; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004).

Si se mide la calidad docente por su valor agregado al aprendizaje —por ejemplo en términos de su contribución a mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas— existen diferencias importantes dentro de una misma escuela con respecto al valor agregado de profesores más y menos efectivos (Fundación William y Melinda Gates, 2013). Para dar una idea de la magnitud de estas diferencias, si se lograra que un maestro poco efectivo mejorara su desempeño de tal forma que ahora enseñara como un maestro del quintil superior de efectividad, sus estudiantes tendrían un logro académico entre un tercio y un medio mayor por grado escolar (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005).

Cálculos recientes para Estados Unidos estiman que si se lograra reemplazar entre el 5 y el 10% de los peores maestros por otros de calidad promedio, el país obtendría puntajes en las pruebas PISA comparables a los de Canadá y Finlandia (Hanushek, 2011). Evidencia nacional también sugiere que las inversiones en calidad docente contribuyen a mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Bonilla y Galvis, 2011a; Ome, 2013).

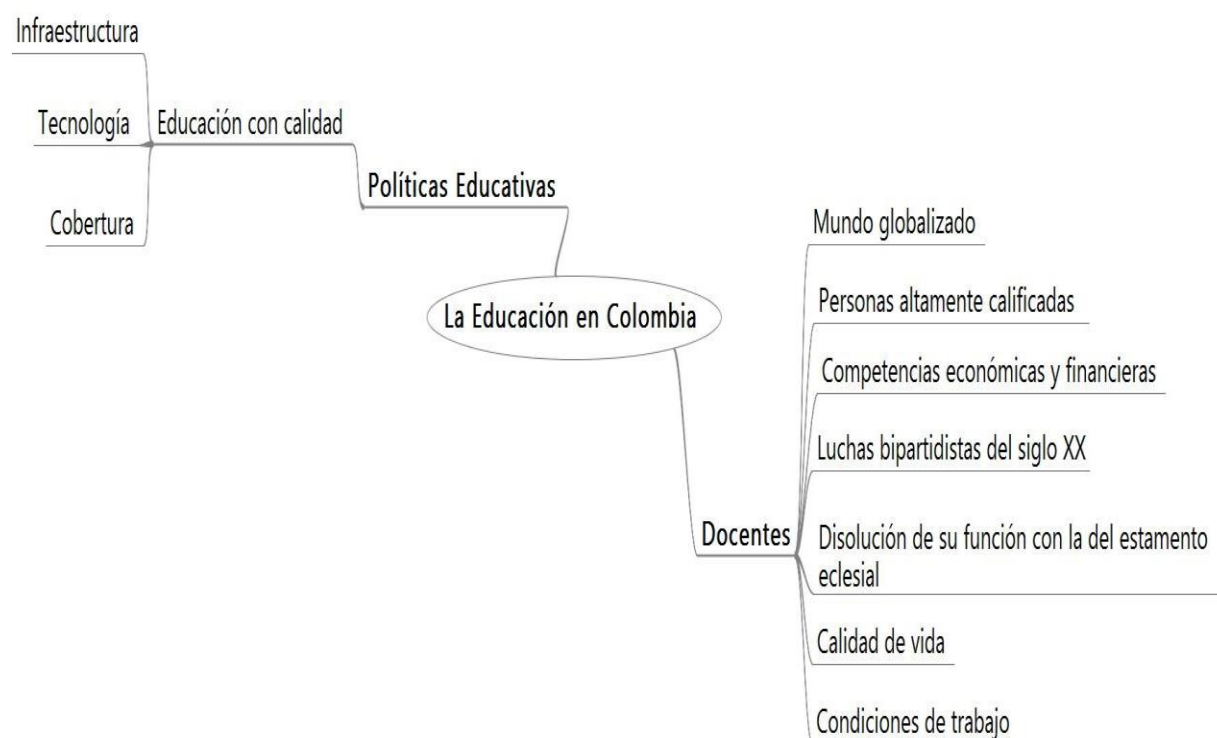
Los buenos docentes también tienen repercusiones económicas importantes. Por ejemplo, en el largo plazo, los impactos económicos de tener un maestro promedio en contraste a tener un maestro deficiente, son considerables y representan un retorno social en valor presente neto entre USD 300,000 y USD 400,000 por grupo de estudiantes (Chetty, Friedman y Rockoff, 2012; Hanushek, 2011). Asimismo, las inversiones en construcción escolar en lugares donde no había escuelas, tienen en el largo plazo un retorno económico positivo, aunque bajo en comparación con las inversiones en calidad docente (Duflo, 2001).

En Colombia y desde los años iniciales del siglo XX, las políticas educativas se han orientado a ofrecer una educación con calidad a los colombianos, lo cual se evidencia en las mejoras a las condiciones de infraestructura, tecnología y cobertura mediante la destinación de recursos al sector educación. Sin embargo no existe una política pública por parte del Estado colombiano que se oriente a mejorar las condiciones tanto laboral como de capacitación del docente, quien es considerado para muchos otros países como el eje central del proceso educativo. (Herrera, 2006).

La evolución de la educación en Colombia ha sufrido transformaciones que ha obligado a 20 los docentes a convertirse en personas altamente calificadas para ejercer su profesión. Sin embargo esos cambios no han sido con la velocidad que se requiere para afrontar las exigencias de un mundo globalizado, que requiere de futuros jóvenes conocedores de competencias económicas y financieras. Los docentes como parte de este proceso educativo carecen de una formación en este tipo de competencias, dificultando de esta manera, los avances que se requieren para mejorar los resultados que se obtuvieron en las PISA 2012. (MEN, 2008).

Históricamente, la formación de los maestros está mediada por el proceso de su paulatino reconocimiento social y político. Desde la colonia, y aún luego de la Independencia, ha sido un lugar común que la preparación de los docentes esté atravesada por las coyunturas que vive el país, siendo notorias, en este sentido, las luchas bipartidistas del siglo XX que orientaron el devenir de su formación de acuerdo con los proyectos hegemónicos de cada una de las colectividades en disputa. (Calvo G, Rendón D y Rojas I, 2004).

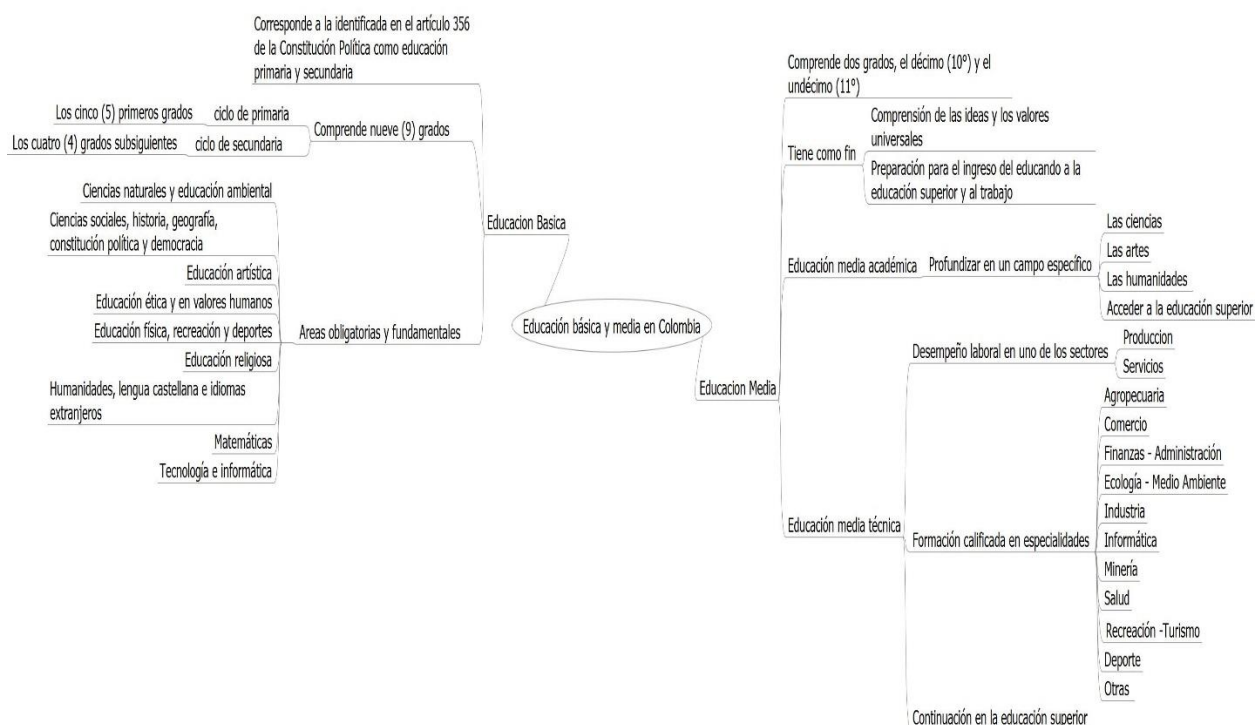
Así mismo, el reconocimiento del saber del maestro ha pasado por diversas etapas históricas, que van desde la disolución de su función con la del estamento eclesial, hasta la institucionalización y reconocimiento por parte del Estado en lo que se refiere a su calidad de vida y al establecimiento de condiciones de trabajo y remuneración acordes con su función social, reconocimiento que parece, a veces, sufrir procesos regresivos tanto en nuestro país como en otros contextos latinoamericanos. (Calvo G, et al, 2004). La siguiente grafica nos resume los conceptos anteriormente mencionados:



Grafica No. 10: Profesionalización de los docentes, Autores, 2015.

La importancia del docente en el proceso educativo colombiano, debe despertar mayor interés por parte de los gobernantes de turno y orientar sus políticas educativas en mejorar las condiciones tanto laborales como de conocimiento en todas las áreas y entre ellas las relacionadas con la educación económica y financiera. De nada sirve entonces incrementar la cobertura, mejorar los aspectos de infraestructura y tecnológicos, sino se considera al docente como parte de la problemática de la mala educación que se brinda en Colombia. (Bautista, 2009).

A continuación se puede apreciar cómo está constituida la educación básica y media según lo determina la Ley 115 de 1994 en nuestro país, donde el docente como eje central del proceso enseñanza aprendizaje, debe estar preparado para ejercer su profesión:



Grafica No. 11: Áreas de formación de la educación básica y primaria, Ley 115 de 1994, Autores, 2015.

2.2 Marco Legal

Decreto 2277 de 1979 – Normas sobre el ejercicio de la profesión docente; “**Artículo 1º.-** Definición. El presente Decreto establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo Nacional, excepto el nivel superior que se regirá por normas especiales.”

“**Artículo 2º.-** Profesión docente. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de qué trata este Decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos, de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de conserjería y orientación de educandos, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, en los términos que determine el reglamento ejecutivo.”

Objeto. El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.”

2.3 Marco Conceptual

A continuación se definen algunos términos que se deben tener en cuenta para evitar quizás interpretaciones que desvíen la investigación, con el propósito de tener evidencia sobre la importancia de la calidad docente en el aprendizaje de los estudiantes del país:

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES): entidad especializada en ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles, y en particular apoyar al Ministerio de Educación Nacional en la realización de los exámenes de Estado y en adelantar investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa, para ofrecer información pertinente y oportuna para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Prueba Saber 11: (anteriormente conocida como Prueba ICFES), un examen estandarizado que deben presentar todos los estudiantes del último grado de educación media (undécimo). (Decreto 869, 2010).

Escalafón Docente: Sistema de clasificación de los docentes y directivos de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y superación de competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional. (Decreto 1278, 2002).

Funciones de Producción de Educación (FPE): Es la relación de características que presentan entre el aprendizaje y cada una de las variables que, se cree, pueden afectarlo.

24

Ejes de transformación para lograr la excelencia docente:



Grafica No. 12: Ejes de transformación para la excelencia docente (Fundación Compartir, 2014), Autores, 2015.

Evaluación para el mejoramiento continuo: Evidencia recogida, que sirve para medir y proveer información, tanto para el mejoramiento y desarrollo del docente, para identificar fortalezas y debilidades del docente en su práctica pedagógica. (MEN, 2008).

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES): es un sistema de información que ha sido creado para responder a las necesidades de información de la educación superior en Colombia; que busca recopilar y organiza la información relevante sobre la educación superior y permite hacer planeación, monitoreo, evaluación, asesoría, inspección y vigilancia del sector. (MEN, 2015).

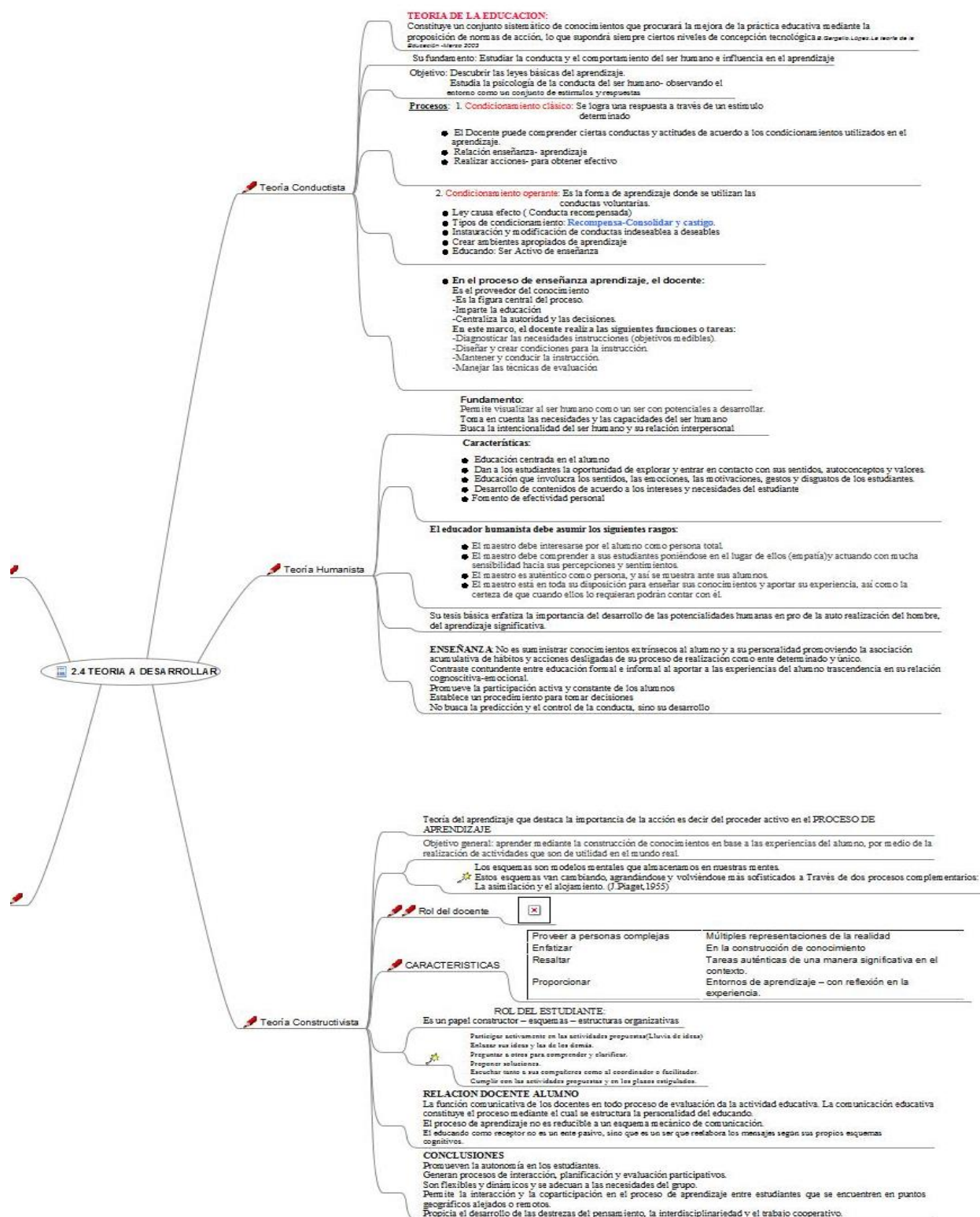
Sistema de Prevención y Análisis a la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) del Ministerio de Educación Nacional: Es la herramienta para hacer seguimiento sobre las cifras de deserción de estudiantes de la educación superior. Con los datos suministrados por las instituciones de educación superior a SPADIES, se identifican y se

ponderan los comportamientos, las causas, variables y riesgos determinantes para desertar. 25
Además, con esta información se agrupan los estudiantes de acuerdo con su riesgo de deserción. Si bien en Colombia no es requisito ser graduado de un programa específico de formación docente para ser maestro del sector público, la realidad es que más de la mitad de docentes proviene de este tipo de programas (53%). En el país la formación de docentes se hace tanto en universidades como en otro tipo de institutos; existen 272 universidades que ofrecen 3,340 programas de pregrado y, de éstas, 80 instituciones ofrecen 376 programas de formación de docentes. (MEN, 2015).

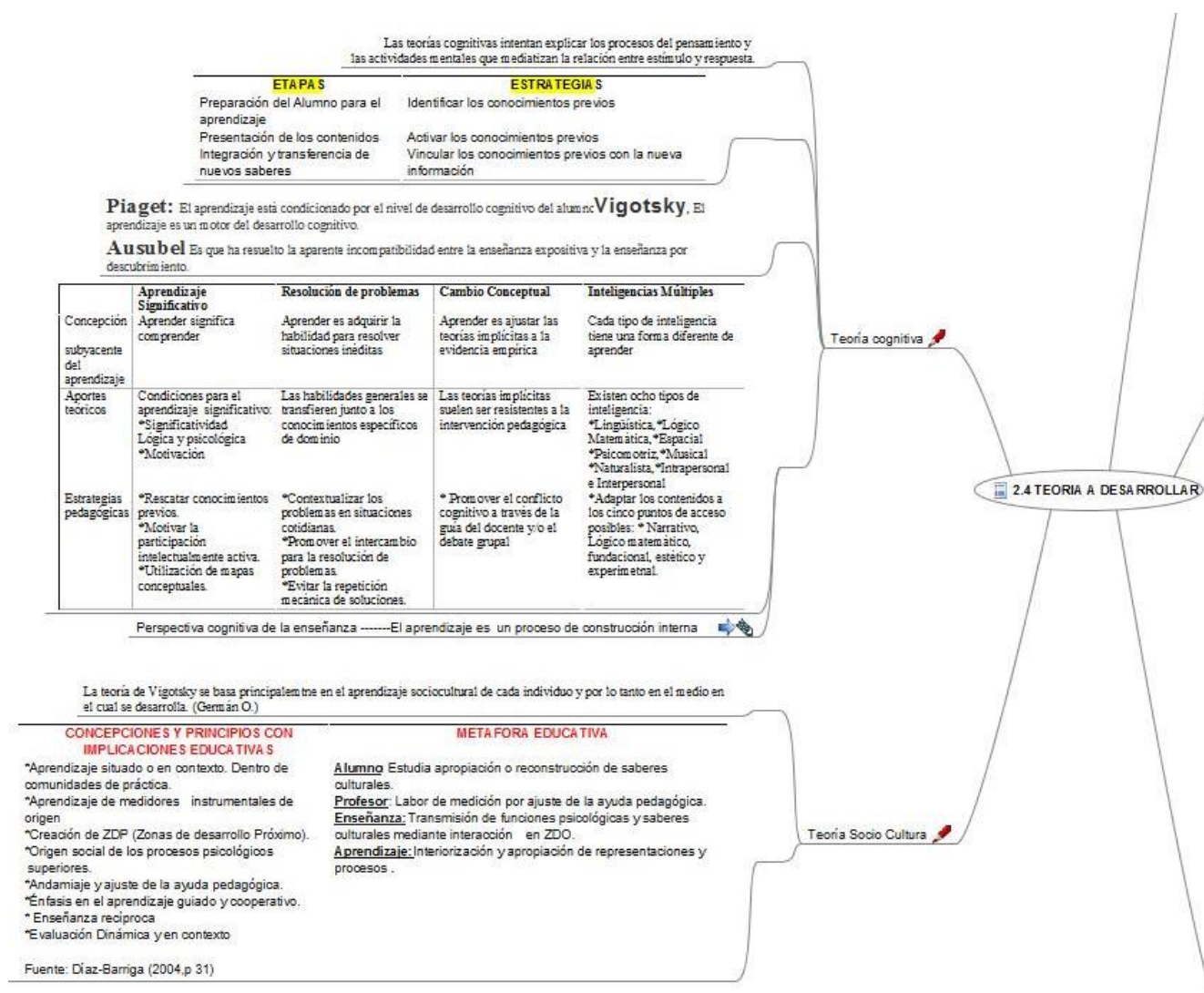
Acreditación de Alta Calidad: Es un mecanismo que permite discriminar entre programas según su calidad, fortalecer la calidad de la educación media y superior, buscando preservar así los derechos legítimos que tienen los usuarios de estos niveles educativos. (MEN, 2015).

2.4 Marco Teórico

El crecimiento y desarrollo educativo del ser humano, siempre ha estado guiado en el transcurso de la historia por teorías de diferentes filósofos y psicólogos y otros profesionales que plantean diferentes teorías del desarrollo del aprendizaje; las cuales se centran en diferentes formas de desarrollo de enseñanza y aprendizaje dentro del entorno que rodea a un ser humano en el rol de estudiante y la metodología que se utiliza para el docente en el Rol del educador; en la gráfica No. 13 y 13 A, se pueden apreciar las teorías del desarrollo del aprendizaje desde un contexto físico, intelectual, cognitivo, social, emocional y un desarrollo de la personalidad.



Grafica No. 132: Teorías del Desarrollo, Autores, 2015.



Grafica No. 13A: Teorías del Desarrollo, Autores, 2015.

Colombia en el transcurso de la historia en los años 80 se creó un movimiento pedagógico de los maestros Colombianos el cual constituyó un acontecimiento en la historia educativa contemporánea.

El magisterio Colombiano inaugura una nueva forma de lucha gremial al generar un amplio movimiento político, social y académico alrededor de la defensa de la educación pública nacional; maestros, padres de familia, investigadores y docentes universitarios coinciden en el propósito de trabajar para evitar que la educación sea considerada como una empresa gobernada por los principios de rentabilidad, eficiencia y eficacia; por el contrario, se propone pensar la

En busca de mejorar la calidad de la educación en Colombia se debe luchar contra la estructura pesada que se ha manejado en la historia del País donde siempre ha existido un rublo más grande de inversión en la guerra y no en la Educación del País, donde los profesores del sector Público luchan incansablemente por conseguir aumentos justos en sus salarios, donde las estructuras escolares son obsoletas en la parte física, en los inmobiliarios y en las TIC.

Colombia en los resultados ofrecidos por la OCDE, es el último país donde su educación financiera esta en los últimos lugares, dentro de los planes de gobierno debe existir como la mayor inversión a largo plazo la Inversión en la Educación.

Desde los objetivos principales de mejorar la educación en Colombia se propuso por el MEN, la Evaluación de Competencias docentes para el ascenso o la reubicación de nivel salarial en el escalafón docente del Estatuto de Profesionalización Docente, el Ministerio de Educación Nacional creó el proyecto estratégico “Mejoramiento de la Calidad para la educación Preescolar, Básica y Media. (MEN, 2011).

En aras de una mejora continua en la calidad se implementa el Mejoramiento de la Calidad en la Educación en los niveles de educación Preescolar. Básica y Media; el fin es obtener un diagnóstico para detectar los aciertos y las oportunidades de mejora, orientar la toma de decisiones y diseñar acciones en diferentes niveles (institucional, local, regional y nacional). (MEN, 2012).

La evaluación de los Docentes en Colombia está regida por el Estatuto de Profesionalización Docente, bajo el Decreto Ley 1278 de 2002: el cual está conformado por cuatro tipos de Evaluación que son: Concurso público de méritos, Evaluación en período de prueba, Evaluación periódica de desempeño anual, Evaluación de competencias para ascenso o reubicación en el escalafón, este decreto define el Escalafón como un sistema de clasificación de los docentes y Directivos docentes estatales, el Decreto 2277 de 1979, rige las normas sobre el ejercicio de la profesión Docente.

El Desarrollo Económico y Financiero en el ámbito escolar se implementa en un establecimiento educativo con el propósito central de desarrollar o fortalecer en las y los estudiantes los conocimientos, actitudes y habilidades que les permita comprender el entorno económico y financiero en el cual están inmersos. (MEN, 2014).

La propuesta para establecer la EEF en los establecimientos educativos en Colombia es realizar un proyecto pedagógico de carácter transversal, para que exista una interrelación con las diversas áreas y solución de problemas colectivos.

Según el estudio de la Fundación Compartir en Colombia la situación de la Formación de los Docentes es opuesta a los Países con mejor resultados en el mundo como los son Canadá, Corea, Finlandia y Singapur, en estos Países el componente docente es esencial en el momento de buscar una Calidad en la educación, en estos Países existe un grado muy alto en los niveles de exigencia en el momento de seleccionar sus docentes, manejan criterios claros de evaluación, y continuos programas de formación.

Los docentes en estos países tienen un reconocimiento alto en la sociedad y con excelentes políticas de remuneración y con estímulos para a que los mejores estudiantes decidan vincularse en sus estudios profesionales a la Docencia; en Colombia los futuros profesionales no se forman para suplir las exigencias de calidad en la educación según las necesidades que exija el país, sino que debe adaptarse a las mallas curriculares que ofrezcan las universidades y sin contar que la profesión de docente en Colombia es de las más mal remuneradas.

Capítulo III

Metodología de la Investigación

A continuación se presentan los aspectos metodológicos a considerar en la presente investigación.

3.1 Hipótesis de la Investigación

30

A continuación se plantea como hipótesis de investigación la siguiente: Las falencias de los docentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el modelo de educación básica y media en Colombia, específicamente para el caso de competencias financieras, derivan en bajo desempeño de pruebas como la PISA.

3.2 Tipo de investigación

El tipo de investigación es descriptiva, la cual y según, Hernández (2010), busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

3.3 Análisis de Involucrados

Tabla 1: Análisis de involucrados.

POBLACION	LUGAR	OBSERVACIONES
Natural: estudiantes en edades entre 10-15 años.	Colombia	
Natural: docentes de educación básica y media.	Colombia	
MEN	Colombia	
Secretaria Distrital de Educación	Bogotá D.C	
Colegios Públicos y privados.	Colombia	

Población involucrada en la investigación. Autores, 2015

3.4 Análisis de variables

A continuación se presentan las variables para responder a los objetivos específicos de la investigación:

Objetivo específico 1. Diagnosticar las falencias de los docentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el modelo de educación básica y media en Colombia.

En la tabla No. 2 se presenta el análisis DOFA con el fin de diagnosticar las falencias de los docentes en los procesos de evaluación para la educación básica y media.

Fortalezas	Debilidades
• Clasificar las competencias de los profesores mediante el escalafón docente. • Actualización de la planta docente. • Mejorar el desempeño profesional a partir de la evaluación docente por competencias.	• Falta de capacitación docente. • Falta de ética profesional. • Malos salarios para los educadores. • Pocas herramientas para acceder a la profesionalización docente.
Oportunidades	Amenazas
• Motivación al docente para su desarrollo profesional. • Capacitación continua. • Actualización pedagógica. • Estimular el buen desempeño docente. • Posibilidad para encarar nuevos proyectos. • Ofrecer una mejor calidad de educación básica y media. • Oportunidad de ascenso y reubicación salarial.	• Resistencia por parte de los docentes de ser concursados y de entrar en un sistema de evaluación continua. • Negación de parte de los docentes a inscribirse para la evaluación por competencias. • Temor a la evaluación por no salir de la zona de confort.

Análisis DOFA para diagnosticar las falencias de los docentes en los procesos de enseñanza en la educación básica y media (MEN, 2014). Autores, 2016.

Con base en el DOFA referenciado se generan las siguientes variables e indicadores de medición para responder al objetivo específico 1:

Variable 1: Capacitación docente.

Indicador 1:

Nivel académico de los docentes de educación básica y media

Variable 2: Salarios de los docentes.

Indicador 2:

Nivel salarial de los docentes de educación básica y media.

Variable 3: Resistencia a la evaluación continúa

Indicadores 3:

3.1 Número de docentes que se inscriben para la evaluación de competencias.

3.2 Porcentaje de participación de docentes en el proceso de evaluación de competencias. 32

3.3 Cantidad de docentes inscritos en las evaluaciones de competencias para ascenso y reubicación salarial.

3.4 Porcentaje de educadores que obtuvieron calificaciones superiores a 80%.

Objetivo específico 2. Proponer estrategia de formación docente que responda a las exigencias de formación por competencias, especialmente de competencias financieras, que ayude a superar deficiencias del modelo de educación básica y media en Colombia.

Variable 2: Estrategias de formación docente por competencias, deficiencias del modelo de educación básica y media en Colombia.

Estrategia No. 01: Mejorar el nivel educativo de los docentes en Colombia.

Indicadores:

1. Nivel de formación de los docentes en Colombia.
2. Porcentaje de docentes con dominio de una segunda lengua o idioma extranjero.

Estrategia No. 02: Incrementar la capacitación docente para el desarrollo de habilidades pedagógicas.

Indicador:

Docentes competentes en el uso de herramientas interactivas y que integran las TIC para el aprendizaje significativo.

Estrategia No. 03: Incorporar estrategias de investigación en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Indicador:

Docentes comprometidos con la búsqueda experimental del conocimiento.

Objetivo 3. Evaluar la incidencia de la formación docente en la prueba PISA, con el sistema de educación en el modelo de educación básica y media de Colombia.

Variable 3: Relación beneficio-costos de la formación docente en Colombia & Finlandia.

Estrategia No. 01: El aumento del presupuesto de la Educación en Colombia.

Indicador: Porcentaje del gasto de la Educación dentro del presupuesto Nacional.

33

Estrategia No. 02: Manejo de estímulos e incentivos según evaluación Docente.

Indicador: Como está organizado el aspecto de la remuneración extra de los docentes.

3.5 Métodos Estadísticos

Se manejan métodos cuantitativos con estadísticas descriptivas mediante el empleo de gráficas y tablas.

Capítulo 4

Manejo de información y análisis de resultados

Como ya se ha mencionado con anterioridad el sistema de educación en Colombia está bajo la responsabilidad del MEN, quien a través de políticas públicas busca una educación de calidad. Sin embargo la participación de Colombia en las diferentes pruebas internacionales que evalúan dicha calidad no ha obtenido los mejores resultados. Se cuestiona entonces que factores influyen para que se obtengan mejores resultados frente a países que ostentan el privilegio de estar entre los primeros lugares de dichas pruebas, demostrando con ello que existe un sistema educativo donde se involucran los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, lograr una educación con calidad.

Uno de los actores que se ha mencionado en el presente proyecto de investigación y que hace parte del problema investigativo es el docente, quien debe considerarse como actor principal de un sistema educativo. Por lo anterior y en busca de esa política de calidad el MEN, ha establecido un sistema de aseguramiento de la calidad educativa en nuestro país, para lo cual una de las acciones que evalúa el proceso educativo es la evaluación de competencias de los docentes.

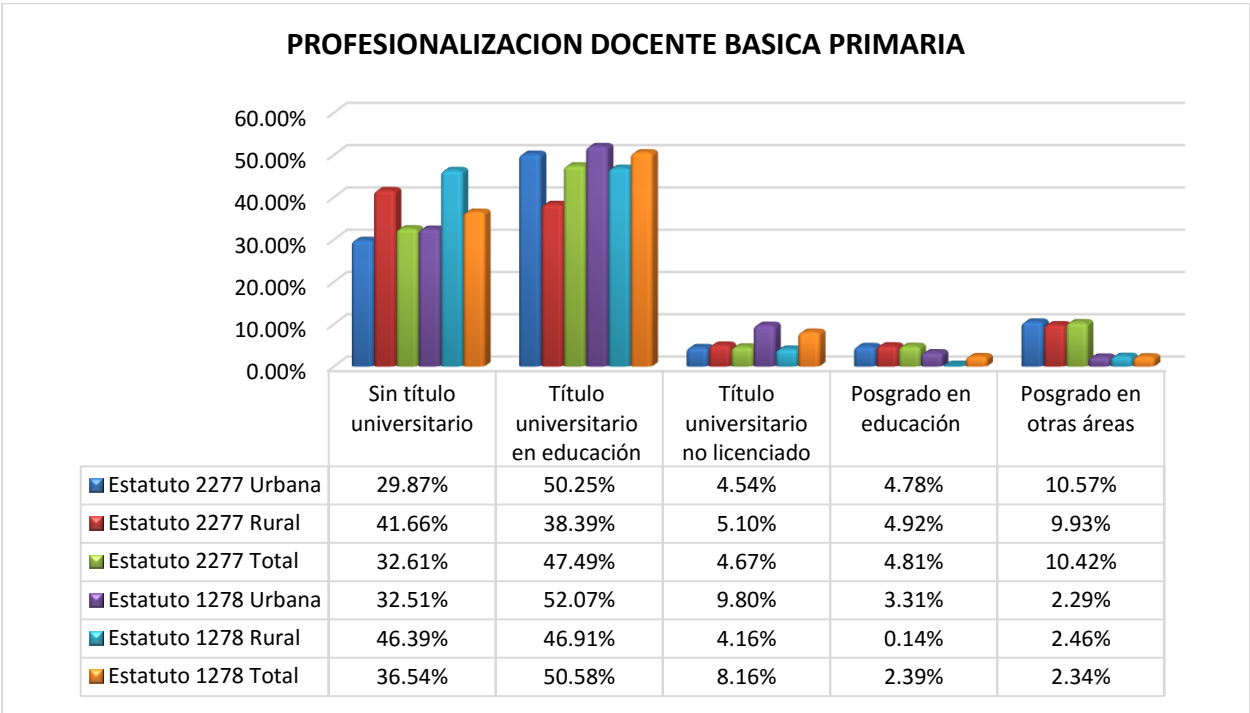
A continuación se presenta el análisis correspondiente a cada uno de los indicadores de las variables correlacionadas con cada uno de los objetivos específicos.

Objetivo 1: Diagnosticar las falencias de los docentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el modelo de educación básica y media en Colombia. Estudio de caso.
34

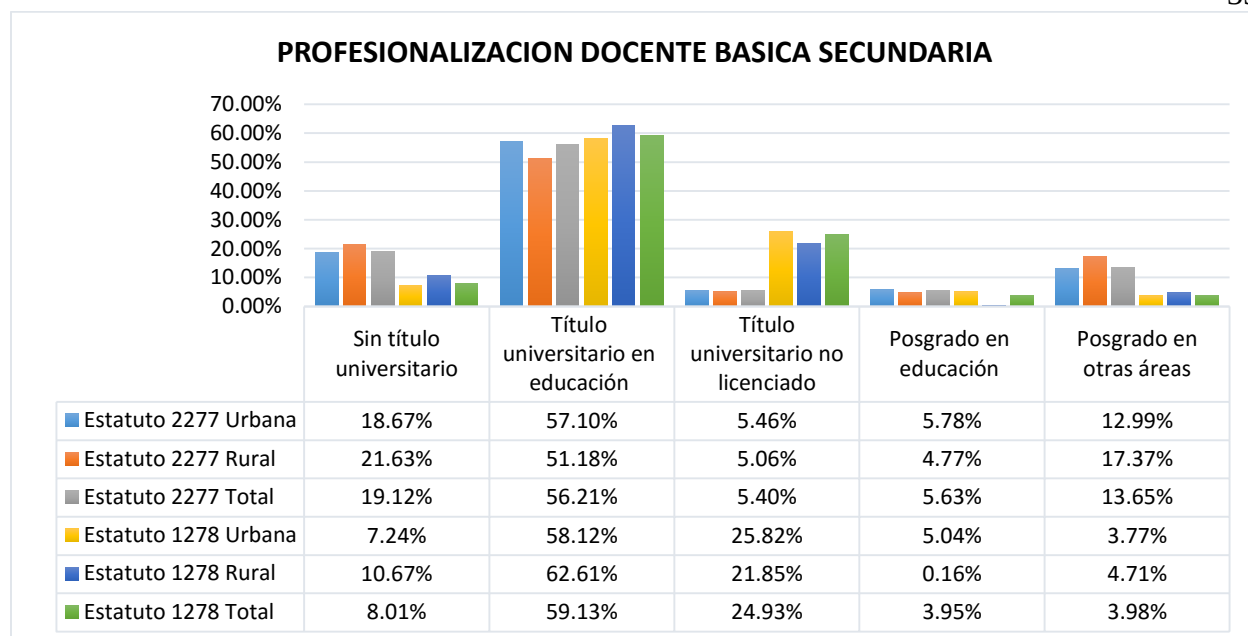
Variable 1: Capacitación docente.

Indicador 1: Nivel académico de los docentes de educación básica y media.

Análisis: En las gráficas 14 y 15 podemos apreciar la profesionalización docente para el nivel de básica primaria y secundaria, lo cual nos indica la proporción de profesores en los distintos niveles educativos para el total nacional, para municipios predominantemente urbanos y predominantemente rurales. (Fundación Compartir, 2014).



Grafica No. 14: Áreas de formación de la educación básica primaria y secundaria, Ley 115 de 1994, Autores, 2016.



Grafica No. 15: Profesionalización docente básica secundaria, (Fundación Compartir, 2014). Autores, 2016.

Variable 2: Salarios de los docentes.

Indicador 2: Nivel salarial de los docentes de educación básica y media.

Análisis: La educación en Colombia es una profesión, donde se invierte mucho dinero y tiempo para adquirir un título profesional, la remuneración salarial es muy baja, resaltando que para obtener profesionales con más crecimiento educativo estos deben pagar sus estudios adicionales, y presentar pruebas de competencia para poder ascender dentro de la escala del escalafón Docente y así obtener un mejor ingreso salarial, que a la vez no justifica la inversión realizada, una carrera que no es llamativa estudiar y por lo tanto se presenta escases de profesores, más en el área rural.

En Colombia la regulación Salarial para docentes y Directivos Docentes está articulada por el Decreto Ley 1278 de 2002, aumento salarial lo fijan por decreto. (MEN, 2014)

En la tabla No. 03 encontramos las tarifas salariales las cuales aplicaron para el año 2014, donde analizamos la remuneración salarial que tienen los Docentes en del País y que están sujetas a diversos factores expuestos en el Decreto Ley 1278 de 2002. (MEN, 2014).

Tabla 3: Asignación salarial de los docentes año 2014.

Titulo	Grado escalafon	Nivel salarial	Asignacion basica mensual	
Normalista superior o tecnologo en educacion	1	A	1,121,819	
		B	1,430,005	
		C	1,843,384	
		D	2,285,199	
Licenciado o profesional no licenciado	2		Sin especializacion	Con especializacion
		A	1,411,890	1,534,628
		B	1,844,811	1,960,718
		C	2,154,714	2,429,075
		D	2,574,881	2,874,648
			Maestria	Doctorado
		A	1,623,673	1,835,457
		B	2,121,532	2,398,254
		C	2,477,921	2,801,128
		D	2,961,113	3,347,345
Licenciado o profesional no licenciado con maestria o con doctorado	3		Maestria	Doctorado
		A	2,363,041	3,134,755
		B	2,797,931	3,679,813
		C	3,460,354	4,646,663
		D	4,009,527	5,334,216

Asignación Salarial de los docentes de básica primaria y media para el año 2014 según el Decreto 171 (2014) Autores, 2016.

Finlandia como País referente en la educación mundial tiene un alto valor a sus docentes son socialmente importante a tal punto que la carrera de Docente se vuelve atractiva para los jóvenes que terminan sus estudios secundarios, porque si excelente calidad de vida. El sueldo anual de un profesor de secundaria en Finlandia (US\$28.780) es menor que en EE.UU. (US\$44.917), según el Índice Global del Estatus de Profesores 2013 de la fundación británica Varkey GEMS.

Los profesores son pagados con el dinero que el Estado destina a cada colegio, que depende del número de alumnos que es capaz de atraer. Luego, cada centro organiza su presupuesto como estime conveniente. Con los años el salario de los maestros aumenta, aunque no mucho. (Libertad Digital Europa, 2015).

Variable 3: Resistencia a la evaluación continúa

Indicador 3.1: Número de docentes que se inscriben para la evaluación de competencias.

Análisis: El número de docentes que se inscribieron para la evaluación de competencias en el año 2013, se puede apreciar en la tabla No. 04 donde el total de docentes inscritos corresponde a 202.193 de los cuales 81.172 (40,1%) corresponden a primaria, seguida de del área de matemáticas con 19.675 (9,7%). Para el área de ciencias económicas y políticas se inscribieron 201 correspondiente a un 0,2% del total nacional. (MEN, 2014).

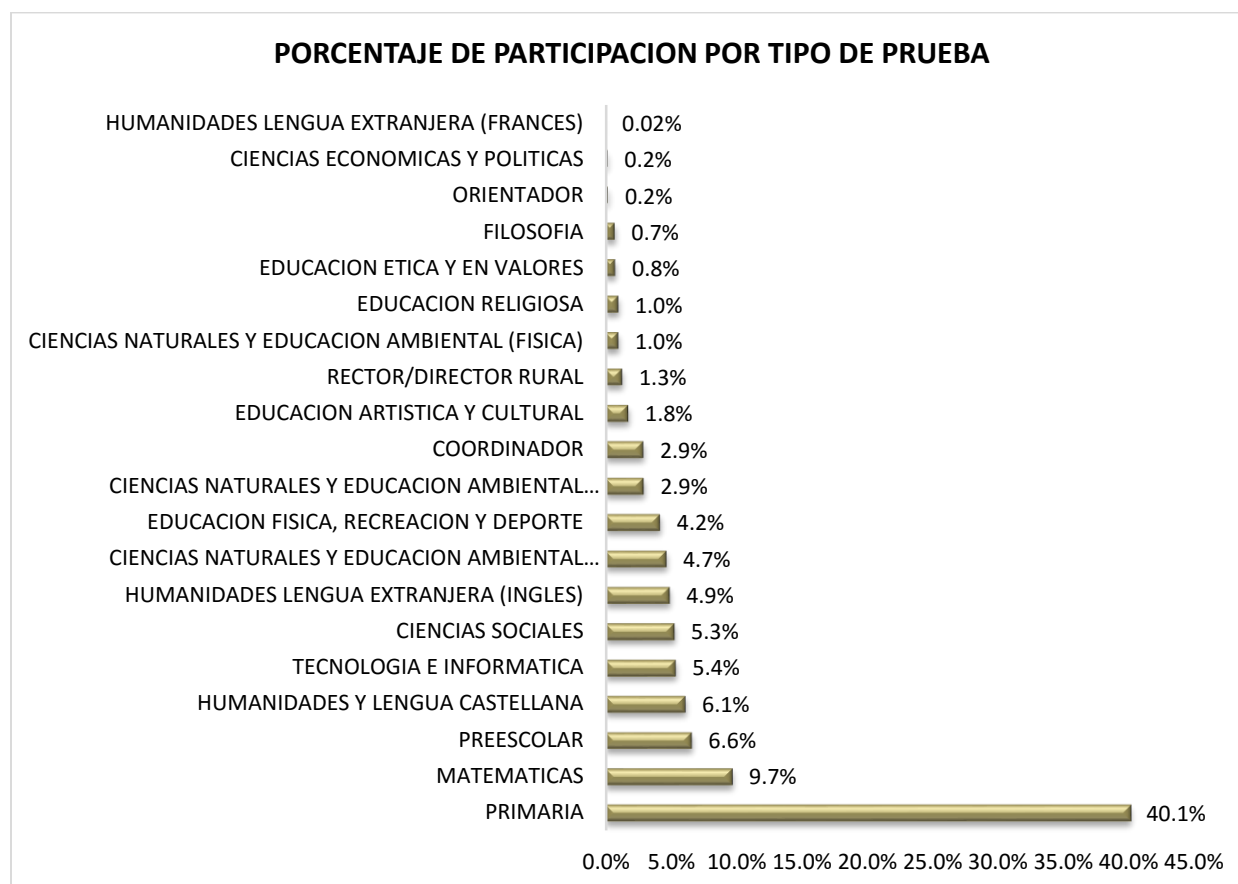
Tabla 4. Docentes inscritos a la evaluación de competencias

DOCENTES INSCRITOS A LA EVALUACION DE COMPETENCIAS	AÑO					
	2010	2011	2012	2013	TOTAL	PORCENTAJE
PRIMARIA	10,262	19,256	22,474	29,180	81,172	40.1%
MATEMATICAS	4,058	4,448	5,012	6,157	19,675	9.7%
PREESCOLAR	2,403	3,283	3,578	4,139	13,403	6.6%
HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA	2,644	2,664	3,149	3,953	12,410	6.1%
TECNOLOGIA E INFORMATICA	2,072	2,463	2,863	3,510	10,908	5.4%
CIENCIAS SOCIALES	2,044	2,487	2,675	3,515	10,721	5.3%
HUMANIDADES LENGUA EXTRANJERA (INGLES)	1,674	2,162	2,577	3,539	9,952	4.9%
CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL (BIOLOGIA)	2,144	2,147	2,345	2,818	9,454	4.7%
EDUCACION FISICA, RECREACION Y DEPORTE	1,741	1,947	2,186	2,609	8,483	4.2%
CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL (QUIMICA)	1,114	1,293	1,596	1,928	5,931	2.9%
COORDINADOR	818	1,495	1,692	1,882	5,887	2.9%
EDUCACION ARTISTICA Y CULTURAL	723	821	860	1,173	3,577	1.8%
RECTOR/DIRECTOR RURAL	367	649	751	880	2,647	1.3%
CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL (FISICA)	366	413	537	702	2,018	1.0%
EDUCACION RELIGIOSA	400	451	505	662	2,018	1.0%
EDUCACION ETICA Y EN VALORES	356	382	376	452	1,566	0.8%
FILOSOFIA	271	330	380	492	1,473	0.7%
ORIENTADOR			215	254	469	0.2%
CIENCIAS ECONOMICAS Y POLITICAS			193	201	394	0.2%
HUMANIDADES LENGUA EXTRANJERA (FRANCES)	10	13	6	6	35	0.02%
TOTAL	33,467	46,704	53,970	68,052	202,193	100%
DIFERENCIA DE INSCRITOS CON RESPECTO AL PERIODO ANTERIOR		13,237	7,266	14,082	Promedio	11,528
PORCENTAJE DE VARIACION		28.3%	13.5%	20.7%	Promedio	20.8%

Docentes que se inscribieron para la evaluación de competencias en el año 2013.

Indicador 3.2: Porcentaje de participación de docentes en el proceso de evaluación de competencias.

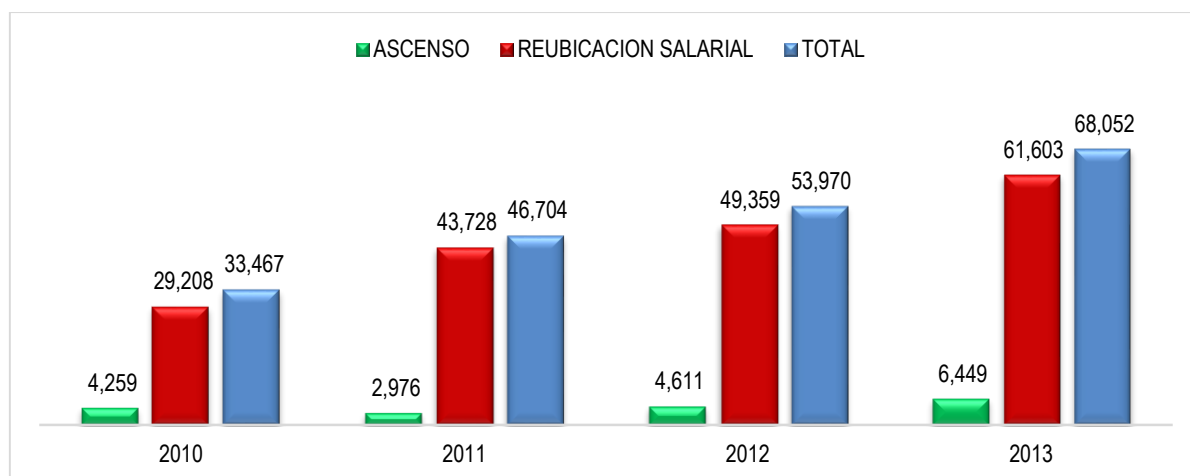
Análisis: Entre los años 2010 y 2013 el porcentaje de participación de docentes en el proceso de evaluación de competencias nos indica que 2 de cada 5 docentes presentan prueba para el ciclo de básica primaria; 5 de cada 10 docentes atienden a estudiantes que están en educación básica secundaria y media. 4.5 de cada 100 tienen funciones de dirección, coordinación o de docente orientador y 6.6 de cada 100 son docentes de preescolar. En la gráfica No. 16 podemos apreciar la distribución porcentual de lo enunciado anteriormente. (MEN, 2014).



Grafica No. 16: Porcentaje de participación de docentes por tipo de prueba, (MEN, 2014). Autores, 2016.

Indicador 3.3: Cantidad de docentes inscritos en las evaluaciones de competencias para ascenso y reubicación salarial.

Análisis: En la siguiente grafica No. 17 podemos apreciar la cantidad de docentes inscritos en las evaluaciones de competencias para ascenso y reubicación salarial. Es evidente que los docentes que se inscriben para las pruebas de competencia lo hacen para mejorar sus ingresos en el ejercicio de su profesión y no para ascender en el respectivo escalafón, puesto que esto demanda capacitación y formación continua. Para el año 2013 el 90.5% optaron por la reubicación salarial, mientras que el 9.5% presentaron las respectivas pruebas para ascenso en el escalafón docente. (MEN, 2014).



Grafica No. 17: Educadores inscritos por tipo de movimiento, (MEN, 2014). Autores, 2016.

Indicador 3.4: Porcentaje de educadores que obtuvieron calificaciones superiores a 80%.

Análisis: En la tabla No. 5 se aprecia el porcentaje de educadores que obtuvieron calificaciones superiores a 80%. Lo anterior nos indica que 1 de cada 10 docentes evaluados asciende en el escalafón, mientras que 9 de cada 10 se reubica salarialmente. Así mismo 1 de cada 5 logra la calificación exigida para moverse en el escalafón. (MEN, 2014).

Tabla 5: Porcentaje de docentes con calificaciones superiores a 80%

TIPO DE MOVIMIENTO	2010	2011	2012	2013	TOTAL
PORCENTAJE ASCENSO	22.4%	7.20%	8.70%	9.20%	11.40%
PORCENTAJE REUBICACION	77.6%	92.80%	91.30%	90.80%	88.60%
PORCENTAJE GENERAL	26.1%	18.6%	19.2%	20.0%	20.5%

Porcentaje de Docentes que obtuvieron más de 80% en la evaluación de competencias, (MEN, 2014). Autores, 2016.

Objetivo específico 2. Proponer estrategia de formación docente que responda a las exigencias de formación por competencias, especialmente de competencias financieras, que ayude a superar deficiencias del modelo de educación básica y media en Colombia.

Variable 2: Estrategias de formación docente por competencias, deficiencias del modelo de educación básica y media en Colombia.

Estrategia No. 01: Mejorar el nivel educativo de los docentes en Colombia.

Indicador 1: Porcentaje de docentes que poseen formación universitaria.

Análisis: En la tabla No. 06 se puede apreciar que de los 462.317 docentes del sector oficial en Colombia, el 47.73% son licenciados, el 27.64% han realizado postgrados en educación, los normalistas representan un 7.75%, y los tecnólogos en educación representan el 1.27%.

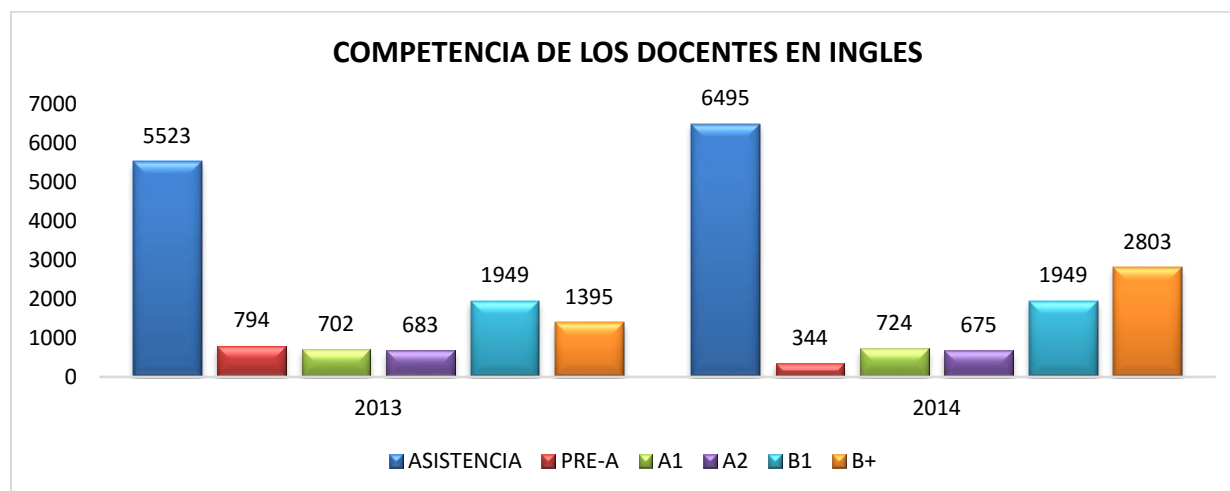
Tabla 6: Nivel de formación docente

NIVEL DE FORMACION DOCENTE 2014		Cantidad Docentes	%
TOTAL NACIONAL		462,137	
BACHILLERATO	NORMALISTA	35,808	7.75%
	PEDAGOGICO	13,518	2.93%
	TECNICO	5,879	1.27%
	LICENCIADOS	220,599	47.73%
	TECNOLOGOS EN EDUCACION	11,949	2.59%
	PROFESIONALES	32,975	7.14%
POSTGRADO	EDUCACION	127,745	27.64%
	NO PEDAGOGICOS	4,518	0.98%
	ETNOEDUCADOR	1,192	0.26%
	OTROS	8,134	1.76%

Nivel de formación docentes, (DANE, 2014). Autores, 2016

Indicador 2: Porcentaje de docentes con dominio de una segunda lengua o idioma extranjero.

Análisis: La grafica No. 18 presenta los resultados asociados con el diagnóstico realizado a los docentes de inglés en servicio del sector público, donde se puede apreciar que el 43% en el nivel B+, el 30% en el nivel B1, el 10% en el nivel A2, el 11,15 % en A1 y 5% en Pre A. Los objetivos del MEN contemplan que hacia 2019 los docentes de inglés del país alcancen el nivel B2. (MEN, 2014).

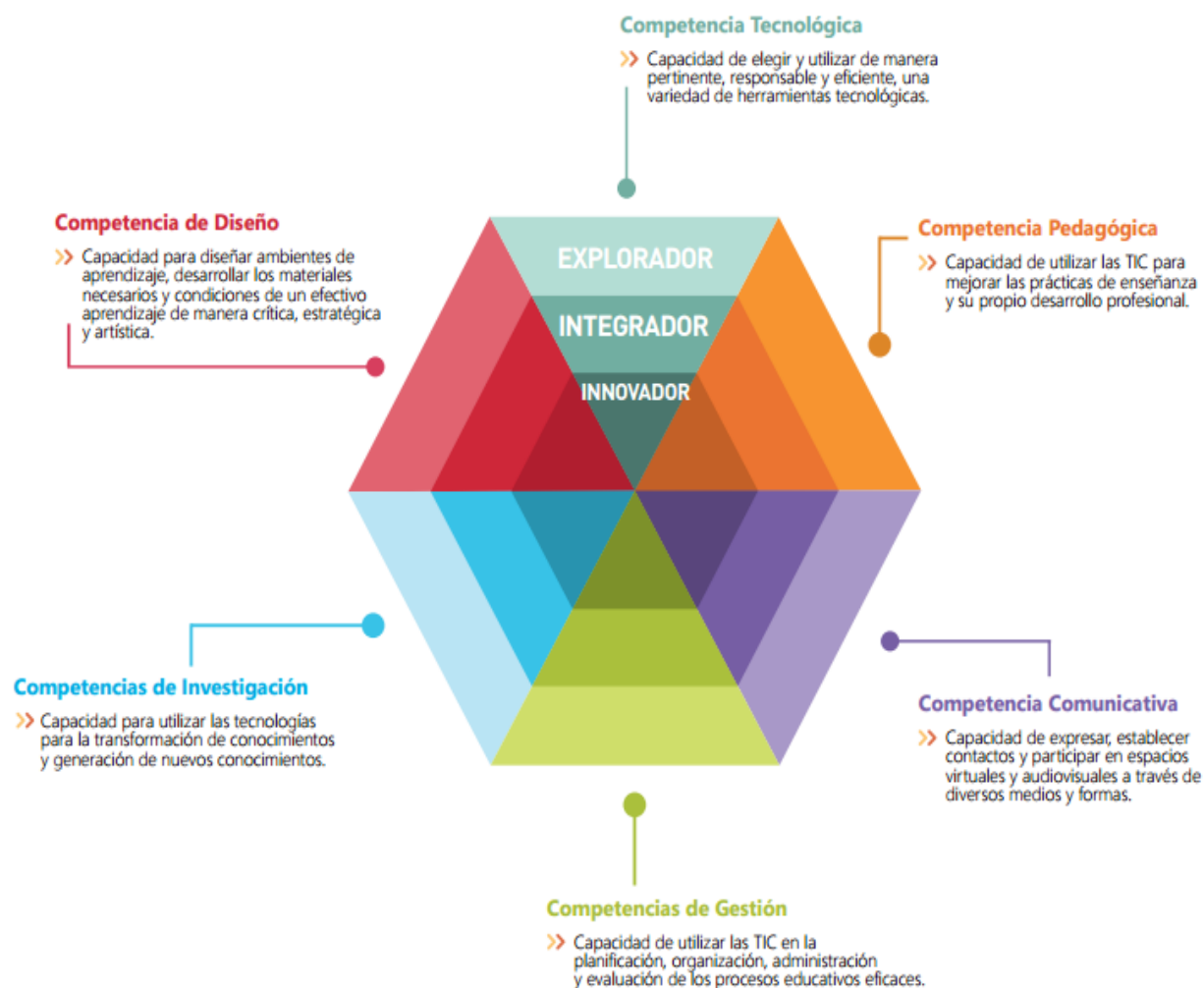


Gráfica No. 18: Competencia Docentes en inglés, (MEN, 2014). Autores, 2016.

Estrategia No. 02: Incrementar la capacitación docente para el desarrollo de habilidades pedagógicas.

Indicador: Docentes competentes en el uso de herramientas interactivas y que integran las TIC para el aprendizaje significativo.

Análisis: El programa CREA-TIC (Inspirar, Crear y Diseñar aprendizajes con TIC), es un proyecto que surge de la alianza entre Corea y el Ministerio de Educación de Colombia, el cual viene formando a docentes de todo el país en la inclusión de las TIC en áreas como matemáticas, lenguaje y ciencias naturales. La fundamentación base de este proyecto parte de la búsqueda del fortalecimiento de las competencias TIC para el desarrollo profesional docente, propuestas por el MEN (2013). En la gráfica No. 19 se muestra las 5 competencias establecidas por el MEN más la competencia de diseño propuesta para el desarrollo del programa CREA-TIC:



Grafica No. 19. Hexágono sobre competencias TIC para el desarrollo profesional docente - Programa CREA-TIC. Tomado de la presentación general del programa. CREA-TIC (2014)

En la siguiente tabla No. 7 se refleja que de los 43.940 profesionales en ciencias de la educación graduados entre 2012 y 2014 (MEN, 2015), solamente 3.191 docentes han recibido formación continuada en competencias TIC,

Tabla 7: Formación docente continuada en competencias TIC.

Curso de formación	Número de docentes formados
Alfabetización Digital Básica en TIC	2.901
Apropiación social de las TIC	22
Capacitación sobre el uso y manejo del software lector de pantalla JAWS, dirigida a personas con discapacidad visual	69
Comunicación a través de la web y redes sociales	5
Uso responsable de las TIC	37
Formación a formadores en alfabetización digital	24
Generación de Contenidos Didácticos	9
Internet: Buscadores, Correo Electrónico y Descargas 1	17
Proceso de formación básica en tecnologías de la información y las comunicaciones.	8
Producción básica de contenidos digitales	99
Total de formación	3.191

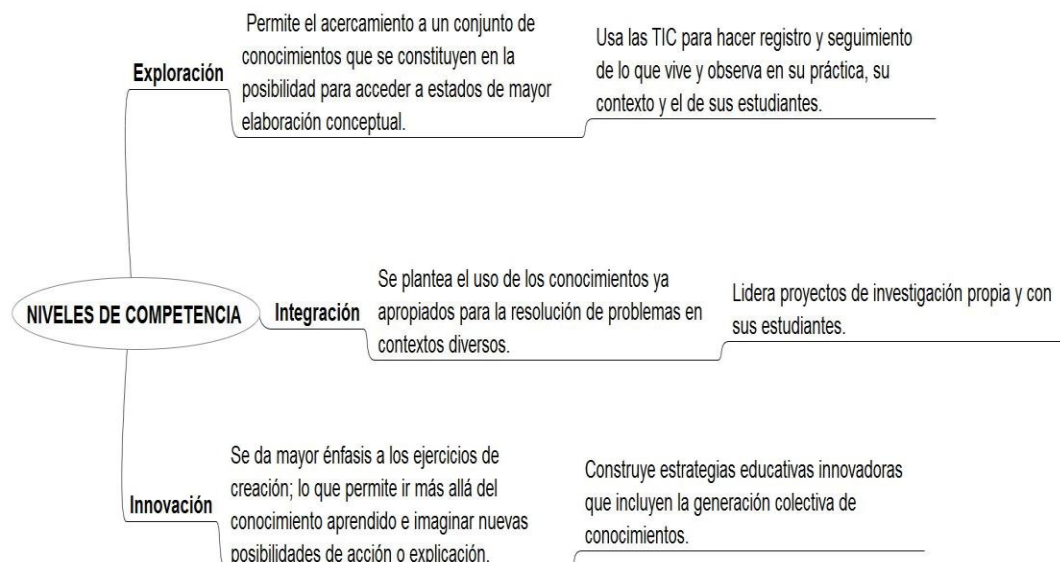
Relación docentes formados en programa SOYTIC. MINTIC (2015).

Estrategia No. 03: Incorporar estrategias de investigación en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Indicador: Docentes comprometidos con la búsqueda experimental del conocimiento.

La competencia investigativa es la gestión del conocimiento y, en última instancia, la generación de nuevos conocimientos. La investigación puede ser reflexiva al indagar por sus mismas prácticas a través de la observación y el registro sistematizado de la experiencia para autoevaluarse y proponer nuevas estrategias. En este contexto, la competencia investigativa se define como la capacidad de utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos. (MEN, 2014).

Las competencias se desarrollan y expresan en diferentes niveles o grados de complejidad como se puede apreciar en la siguiente gráfica:



Grafica No. 20. Momentos de los niveles de competencias de los docentes. (MEN, 2013). Autores, 2016.

Objetivo 3. Evaluar la incidencia de la formación docente en la prueba PISA, con el sistema de educación en el modelo de educación básica y media de Colombia.

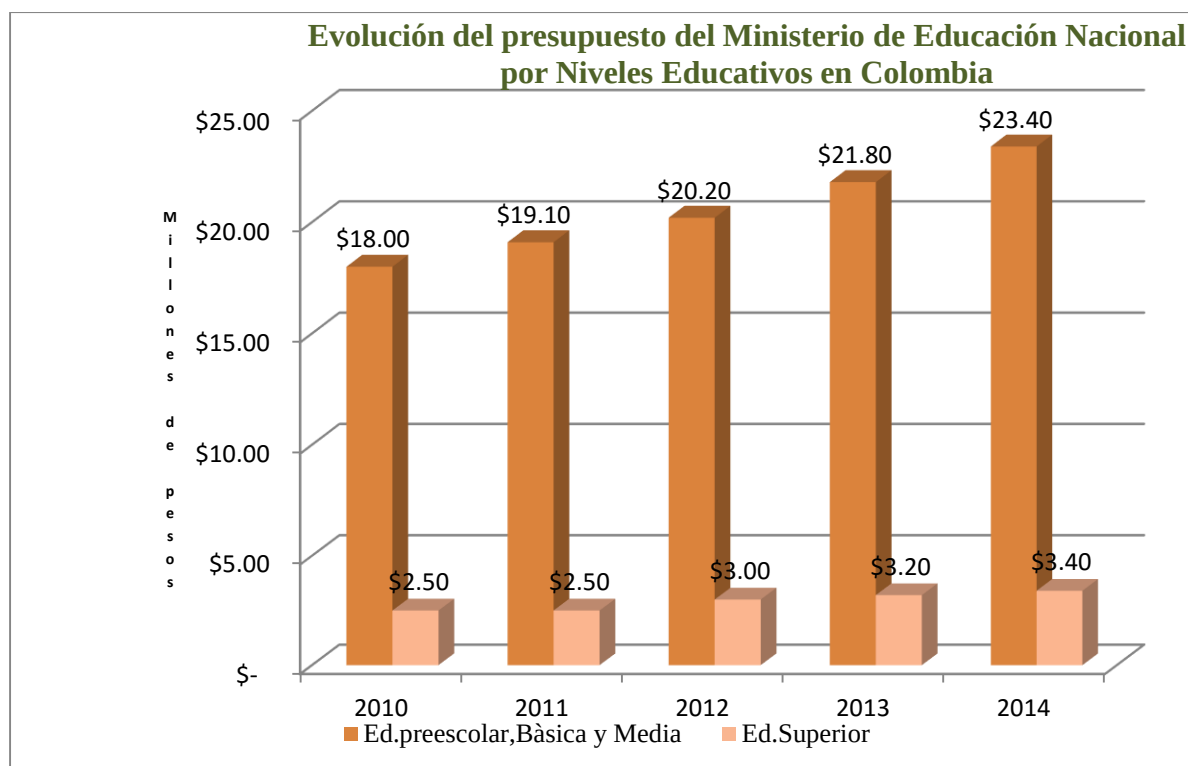
Variable 3: Relación beneficio-costos de la formación docente en Colombia & Finlandia.

Estrategia No. 01: El aumento del presupuesto de la Educación en Colombia.

Indicador:

Porcentaje del gasto de la Educación dentro del presupuesto Nacional

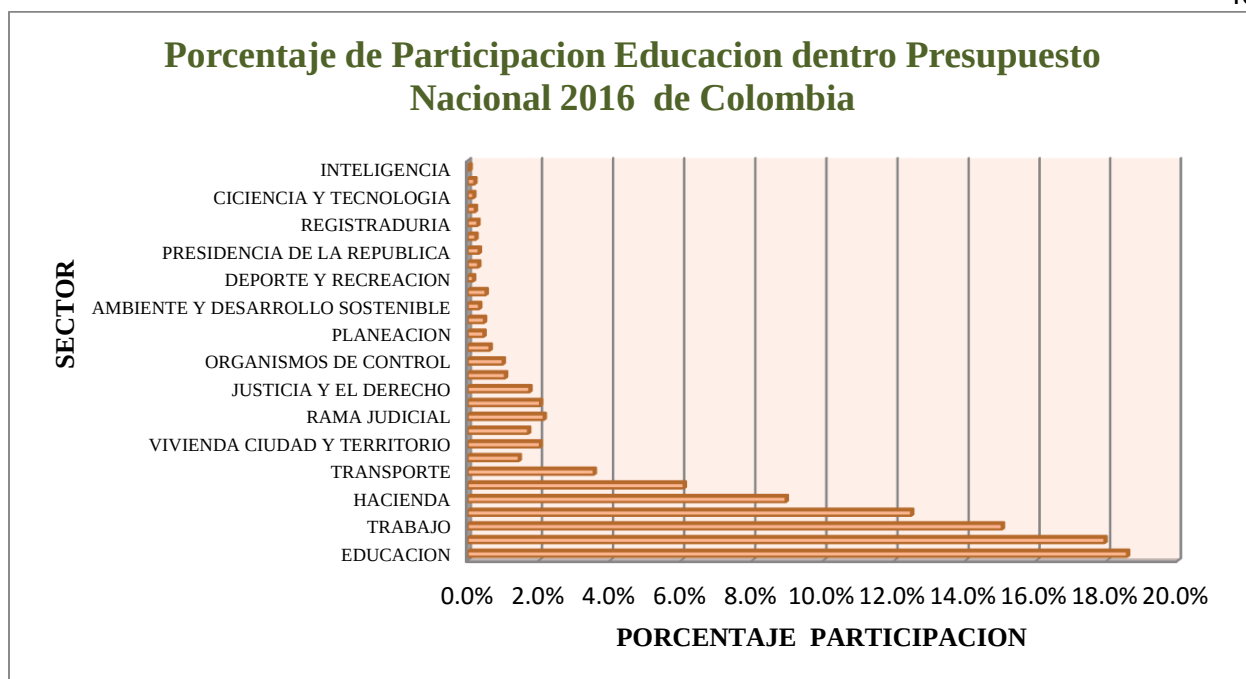
Análisis: Dentro de las tendencias del Gasto Público de la Educación en Colombia podemos observar en la gráfica 18 la priorización que años tras años se ha tenido en la inversión de la educación en el País, dentro del programa de gobierno de este periodo uno de sus más grandes pilares es la inversión en una Educación de calidad, financiando proyectos en ámbitos relacionados con la ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad educativa, fomento de la pertinencia educativa y modernización de la gestión del sector educativo. (Vergara, 2015).



Grafica No. 21: Evolución Presupuesto Nacional de la Educación 2010-2014, (Of. Planeación – MEN). Autores, 2016.

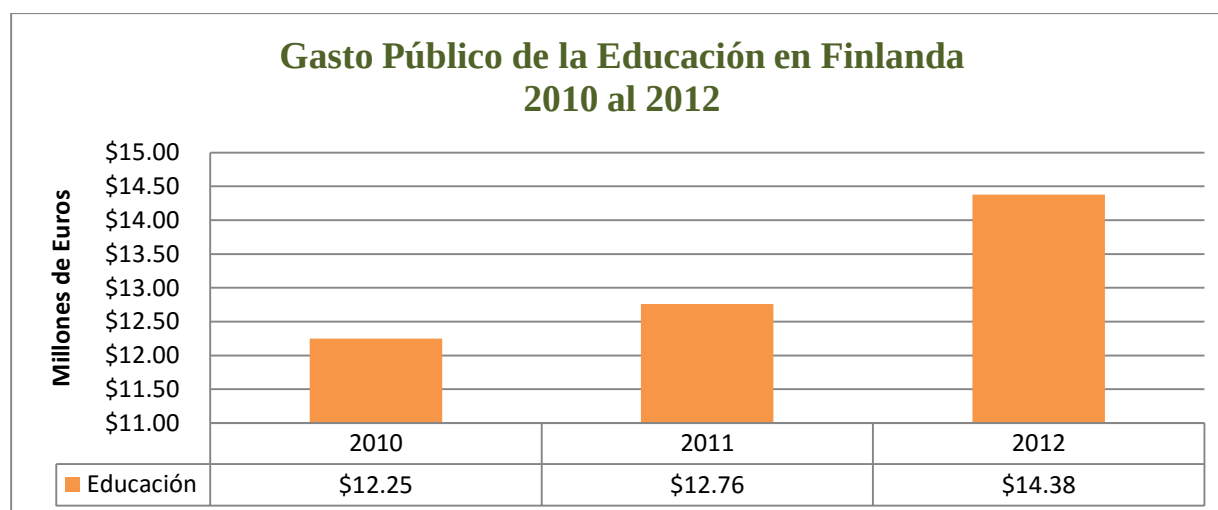
Dentro del seguimiento de la tendencia en el aumento de la inversión de la Educación en Colombia encontramos que el presupuesto en Educación en el país superará en 2015 por primera vez en décadas al de Defensa, un "hito histórico" que responde al nuevo enfoque social del Gobierno y coloca a la educación en el "eje del desarrollo", el presupuesto otorga a la Educación 29,4 billones de pesos, con un incremento de 7.5 % más que lo asignado en el año 2014. (Ministro de Hacienda y Crédito Público, 2014).

En la gráfica 19, observamos que la tendencia del presupuesto del año 2016 en el sector de la Educación sigue en priorización dentro del gasto público, con una asignación de \$31 billones y un porcentaje del 18,6 % dentro del 100% del presupuesto \$167.293 billones de pesos. (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2015).



Grafica No. 22: Presupuesto Nacional porcentaje de Educación, (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2015). Autores, 2016.

Se observa en la Grafica No. 20, que en Finlandia se mantiene una tendencia al crecimiento de la inversión en educación, para el Secretario de Estado de Educación del País Finlandia el señor Harri Skog “la educación es la llave para el desarrollo de un País”. El presupuesto de este País dedicado a financiar el modelo de educación es del 11 al 12%.



Grafica No. 23: Presupuesto Público de Educación, (Datos Macro.com, 2010 al 2012). Autores, 2016.

Indicador: Como está organizado las remuneración extra de los docentes.

Análisis: En la tabla No. 08 podemos observar los incentivos de salarios a los Directivos docentes los cuales están regulados desde el 01 de Enero de 2014, según el Decreto Número 171 de 2014. (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2014).

También existen otros reconocimientos adicionales como son trabajo por número de Jornadas y reconocimiento por Gestión, expuesto en el Decreto Número 171 de 2014. (Ministerio de Hacienda y Crédito Público).

Tabla 8: Asignación adicional para directivos docentes

ASIGNACION ADICIONAL PARA DIRECTIVOS DOCENTES (01 Enero de 2014) Artículo No. 02	
Rector de escuela normal superior	35%
Rector de institución educativa que tenga por lo menos un grado de educación preescolar y los niveles de educación básica y media completos	30%
Rector de institución educativa que tenga por lo menos un grado del nivel de educación preescolar y la básica completa	25%
Rector de institución educativa que tenga sólo el nivel de educación media completa	30%
Coordinador de institución educativa	20%
Director de centro educativo rural	10%

Asignación Adicional para Directivos Docentes año 2014 (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2014) Autores, 2016.

El rector que labore en una institución educativa que ofrezca más de una jornada, percibirá un reconocimiento adicional mensual, como se relaciona en la tabla No.09.

Tabla 9: Reconocimiento adicional a un Rector de institución educativa.

48

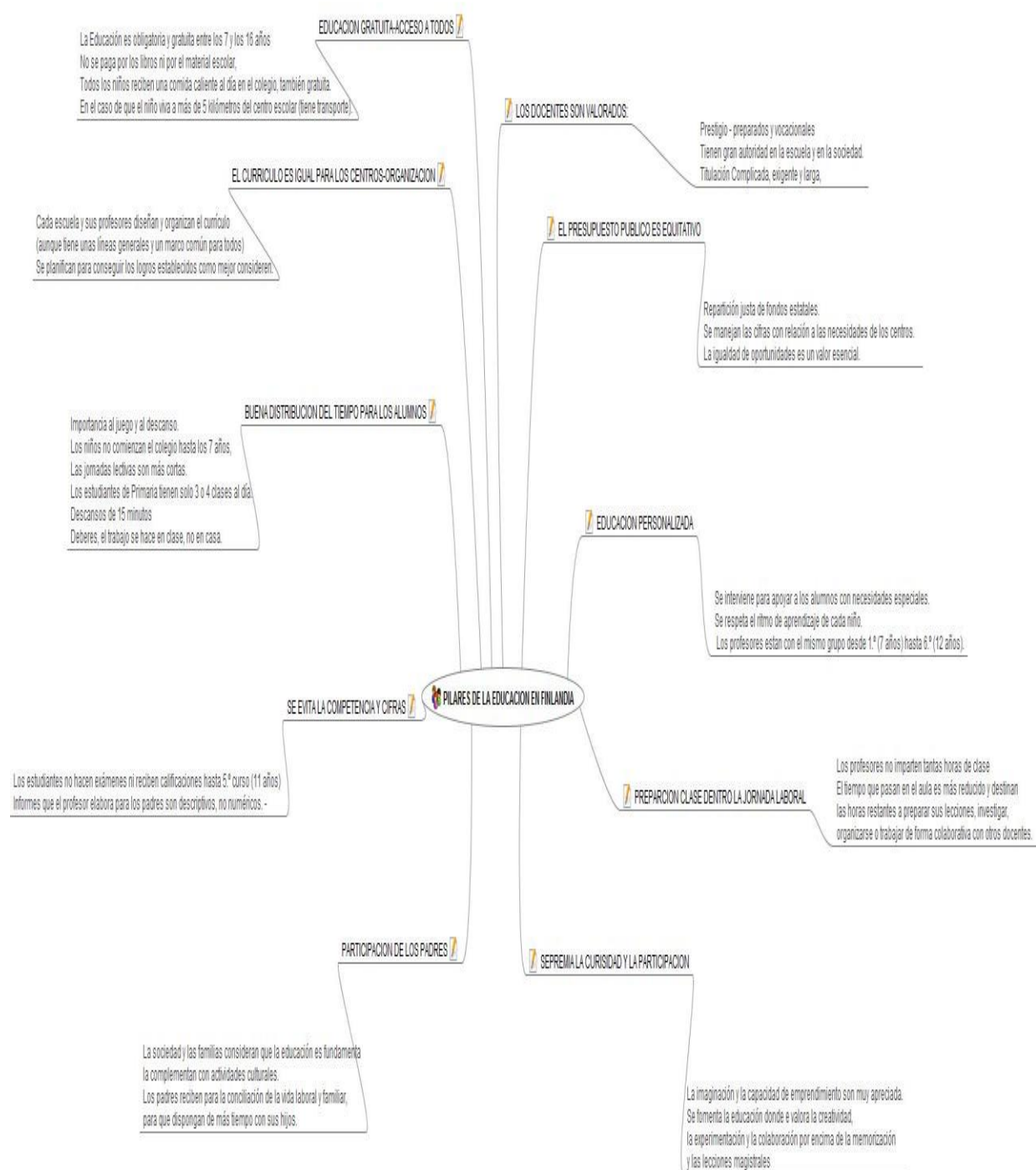
RECONOCIMIENTO ADICIONAL POR NUMERO DE JORNADAS (01 Enero de 2014) Artículo No. 03	
Rector de institución educativa que ofrece dos jornadas y cuenta con menos de 1.000 estudiantes	20%
Rector de institución educativa que ofrece dos jornadas y cuenta con 1.000 o más estudiantes	25%
Rector de institución educativa que ofrece tres jornadas y cuenta con menos de 1.000 estudiantes	25%
Rector de institución educativa que ofrece tres jornadas y cuenta con 1.000 o más estudiantes	30%
<i>Reconocimiento adicional por número de jornadas año 2014 (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2014) Autores, 2016.</i>	

En la tabla No. 10 podemos observar que los reconocimientos adicionales se siguen generando a los Directivos Docentes, sin encontrar reconocimientos adicionales para los docentes.

Tabla 10: Reconocimiento por gestión a Directivos Docentes.

RECONOCIMIENTO ADICIONAL POR GESTIÓN (01 Enero de 2014) Artículo No. 04	
El rector que durante el año 2014 cumpla con el indicador de gestión en el componente de permanencia y en calidad y que genere su reporte oportunamente a las entidades de control (SIMAT o Secretaría de Educación).	Recibirá un reconocimiento adicional equivalente a su última asignación básica mensual que devengó al final del año lectivo, el cual no constituye factor salarial.
<i>Reconocimiento adicional por gestión a los Directivos Docentes año 2014 (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2014) Autores, 2016.</i>	

Los incentivos de los educadores en Finlandia punto de referencia de la mejor educación a nivel mundial, la cual está formada por varios pilares, (ver grafica No. 21), destaca que los profesores son pagados con el dinero que el Estado destina a cada colegio, y depende del número de alumnos que es capaz de atraer. Luego, cada centro organiza su presupuesto como estime conveniente. Con los años, al igual que en España, el salario de los maestros aumenta, aunque no mucho. Los incentivos varían tanto monetarios como de reconocimiento social y la forma en la que se premia a los buenos maestros. (Libertad Digital Europa, 2015).



Grafica No. 24.: Pilares Educación en Finlandia, Autores, 2016.

Conclusiones y recomendaciones**Conclusiones**

La calidad de la educación en Colombia no solo debe centrarse en las principales ciudades capitales del país, si no también llegar con la calidad suficiente a las regiones más distantes de nuestro territorio.

Es necesario que los diferentes actores del proceso enseñanza – aprendizaje, se involucren en establecer resultados. De esta manera los docentes en cualquier sistema educativo juegan un papel importante, sin embargo hemos podido apreciar como estos docentes en Colombia no reciben una remuneración, que se pueda comparar con las de otras profesiones. Sin duda esto genera inconformismo por quienes desean ejercer la profesión de docente en la educación básica y media.

Los resultados en pruebas internacionales como las PISA, evidencia falencias en ese proceso de enseñanza aprendizaje y de algún manera cuestiona la calidad de nuestra educación, en especial de la básica y media. Los resultados en educación financiera de nuestros jóvenes que cursan los diferentes niveles de la educación básica y media, refleja la falta de una política clara y pronta para introducir en la malla curricular esta materia y por ende formar a los docentes en esta área, donde se pudo evidenciar que solo el 0,2% de los docentes participaron en la evaluación de competencias en ciencias económicas y políticas (2012).

Aunque se han realizado numerosos estudios apoyados por el MEN, es claro que no existe una estrategia aun clara, con el fin de mejorar los resultados de las PISA, teniendo en cuenta se evidencian falencias en la formación de los docentes para orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje y para nuestro caso el de educación financiera en los jóvenes de la educación básica y media.

Se debe estimular a los mejores bachilleres o egresados de pregrado, para que ingresen a la 51
carrera docente considerándolo como eje central de la mejora de la calidad educativa de nuestro
país, y de esta manera cambiar la imagen social de los docentes.

Es urgente que se analice el estatuto docente 1278 y sus efectos en la aplicabilidad de salarios y
sistema de evaluación por competencias, lo cual desestimula la formación docente, y como se
pudo determinar muchos de los docentes que se inscriben a este tipo de competencias, solo lo
hacen con el fin de mejorar su posición salarial, y no el mejorar la categoría, lo cual obliga a
tener una mayor formación docente.

El presupuesto que se destina para el rubro de educación se ha incrementado desde el 2010 al
2014, lo cual nos permite observar que existe preocupación del gobierno central para mejorar la
calidad educativa en nuestro país. Sin embargo, no es suficiente que este incremento
presupuestal, se condicione a la infraestructura y a ofrecer beneficios a los mejores estudiantes
que conforman una clase social que enfrenta dificultades para su supervivencia. Se debe
considerar también y de manera urgente establecer estrategias para que los docentes mejoren su
nivel de formación y de esta manera comprometerlos con un proceso de enseñanza-aprendizaje
de alta calidad.

La educación Financiera para los jóvenes debe iniciar desde la educación básica y media,
orientada por docentes cuya formación académica les permita desarrollar a partir de experiencias
del mundo real, la solución de interrogantes económicos que se dan en el marco de una economía
globalizada. Los resultados obtenidos en las pruebas PISA (2012), en relación de educación
financiera amerita de manera urgente la capacitación tanto de docentes como de alumnos.

Las estrategias de formación inicial y continua para los Docentes deben permitir que la
profesión de ser docente en Colombia tenga un mayor respaldo social, desde la perspectiva que
son los docentes quienes tienen la obligación a través del compromiso moral y ético la formación
de futuros jóvenes que se convertirán en líderes de nuestro país. No solo es suficiente con
intentar establecer un modelo educativo comparativo con otro país, sino se considera al docente
como el eje central del proceso, tal como sucede en Finlandia o en otros países que si han

logrado una educación de alta calidad tomando como eje central a los docentes en todos los niveles educativos. 52

Recomendaciones

La hipótesis planteada en el desarrollo de la investigación, nos permite analizar que la educación que reciben nuestros jóvenes, no está orientada a la puesta en práctica y análisis de situaciones del mundo real de un sistema financiero que involucra a una sociedad consumista como la nuestra, producto de un sistema capitalista impositivo por los países con mayor desarrollo económico.

En tal virtud se hace necesario la continua investigación sobre los posibles problemas o preguntas que se han derivado de la presente investigación como son:

1. ¿La falta de educación financiera, disminuye las oportunidades de negocios?
2. ¿Por qué las pruebas ICFES no incluyen criterio de evaluación en educación financiera?
3. ¿Cuál es la motivación del gobierno para corregir, implementar o aumentar la educación Financiera en las competencias evaluadas con resultados deficientes para el país?
4. ¿Las falencias en educación financiera disminuye la calidad de vida de la población?
5. ¿Falta de recursos para la capacitación de docentes de educación básica y media en el área financiera?

Referencias Bibliográficas

Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). *Teachers and student achievement in the Chicago public high schools*. *Journal of Labor Economics*, 25 (1), 95-135.

Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución política colombiana*. Bogotá, Colombia: Editorial Congreso de la República.

Aux A. (2012). *Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano*, Recuperado el 27 de febrero e 2016 de: http://www.asleyes.com/descargas/pdf/saber_maestro/movimiento_pedagogico.pdf

Bautista M. (2009) *La profesionalización Docente en Colombia, un análisis al nuevo Estatuto Docente*. (Tesis de Magister en Sociología), Universidad Nacional. Bogotá. Colombia.

Calvo, G., Rendón, D. B., y Rojas, L. I. (2004). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education (OE-38001 and supp.).

Chetty, R., Friedman, J.N., & Rockoff, J.E. (2011). *The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood*. Cambridge, MA.: National Bureau of Economic Research.

Decreto 2277 (1979). *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 14 de septiembre de 1979. Presidencia de la Republica.

Decreto 1278 (2002). *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, artículo 19, Escalafón Docente*. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 19 de junio de 2002. Presidencia de la Republica.

Decreto 2566 (2003). *Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 10 de septiembre de 2003. Presidencia de la Republica.

Decreto 869 (2010). *Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación media, ICFES – SABER 11°*. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 17 de marzo de 2010. Presidencia de la Republica.

Duflo E. (2001). *Schooling and Labor Market Consequences of School Construction in Indonesia: Evidence from an Unusual Policy Experiment*, *American Economic Review* 91(4): 795-813, 2001.

Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá D.C. 2014.

Galvis, L.A. y Bonilla, L. (2011). Desigualdades en la Distribución del nivel educativo de los docentes en Colombia. Documentos de Trabajo sobre economía Regional (No. 151). Banco de la Republica y Centro de Estudios Regionales (CEER). Cartagena. Colombia.

Gilpin, G, y Kaganovich, M, (2009). The Quantity and Quality of Teachers: A Dynamic trade-off. CESIFO Working Papers No. 2516 (Category 5).

Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). *The effect of school resources on student achievement. Review of educational research*, 66 (3), 361-396.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana.

Herrera M. (2006). *Historia de la Educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la Educación entre 1930- 1946*. Recuperado el 25 de julio de 2015 de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf

ICFES (2010). Colombia en PISA (2009). Síntesis de Resultado. Recuperado el 13 de junio de 2015 de: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>

ICFES (2010). Síntesis de Resultado Colombia en PISA (2006). Recuperado el 13 de junio de 2015 de: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>

ICFES (2013). Resumen ejecutivo Colombia en PISA (2012). Informe nacional de resultados. Recuperado el 13 de junio de 2015 de: <http://www.icfes.gov.co/resumen-ejecutivo-de-los-resultados-de-colombia-en-pisa-2012>.

Ley N° 115 (1994). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994. Congreso de la Republica.

Ley N° 1188 (2008). *Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 25 de abril de 2008. Congreso de la Republica.

Ley N° 30 (1992). *Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 28 de diciembre de 1992. Congreso de la Republica.

Libertad Digital Europa (2015). *Finlandia: las claves del sistema educativo más exitoso de Europa*. Recuperado el 27 de febrero de 2016 de: <http://www.libertaddigital.com/internacional/europa/2013-10-04/sabado-que-tiene-el-modelo-educativo-finlandes-que-no-tiene-el-espanol-1276501044/>

Ministerio de Educación Nacional MEN (2008). *Guía No.31, Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral*.

Ministerio de Educación Nacional y Asobancaria (2014). *Mi plan, mi vida y mi futuro. Orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera*. Recuperado el 05 de julio de 2015 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_economica_financiera.pdf

Ministerio de Educación Nacional MEN (2014). *Informe de resultados de la evaluación de competencias para el ascenso o la reubicación de nivel salarial en el escalafón de docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002*.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2015). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Recuperado el 27 de febrero de 2016 de: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>

Ministerio de Educación Nacional MEN (2015). *Sistema de Prevención y Análisis a la Deserción en las Instituciones de Educación Superior*. Recuperado el 27 de febrero de 2016 de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-156292.html>

Ministerio de Educación Nacional MEN (2015). *Consejo Nacional de Acreditación – Republica de Colombia*. Recuperado el 27 de febrero de 2016 de: <http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186365.html>

Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2013). *La educación finlandesa en síntesis*. Recuperado el 03 de agosto de 2015 de: http://www.oph.fi/download/151278_education_in_finland_spanish_2013.pdf

Ministerio de Hacienda y Crédito Público (2013). *Presupuesto de la nación 2014*. Recuperado el 27 de febrero de 2016 de: <http://www.minhacienda.gov.co>

Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Ministerio de Educación Nacional, Banco de la Republica, Superintendencia Financiera de Colombia, Fondo de Garantías de Instituciones Financieras, Fondo de Garantías de Entidades Cooperativas y Autorregulador del Mundo de Valores (2010). *Estrategia nacional de educación económica y financiera*. Colombia.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (2016). *Soy TIC*. Recuperado el 27 de febrero de 2016 de: <http://estadisticas.soytic.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2016). *Programa CREA-TIC*. Recuperado el 27 de febrero de 2015 de: <http://creatic.colombiaaprende.edu.co/>

OCDE (2002). *Primeros Resultados del programa internacional de Evaluación de estudiantes PISA (2000)*. Conocimiento y aptitudes para la vida (1ª Ed.). Recuperado el 13 de junio de 2015 de: <http://www.oecd.org/pisa/publicacionesdepisaenepaol.htm>

OCDE (2004). *Informe PISA (2003). Aprender para el mundo de mañana*. Recuperado el 13 de junio de 2015 de: <http://www.oecd.org/pisa/publicacionesdepisaenepaol.htm>

OCDE (2006). *El Programa PISA de la OCDE. Que es y para qué Sirve*. Recuperado el 13 de junio de 2015 de: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OCDE (2008). *Informe PISA (2008). Competencias científicas para el mundo del mañana*. Recuperado el 13 de junio de 2015 de: <http://www.oecd.org/pisa/publicacionesdepisaenepaol.htm>

OCDE (2010), PISA (2009). *Results: executive summary* Recuperado el 13 de junio de 2015 de: <http://www.oecd.org/pisa/publicacionesdepisaenepaol.htm>

OCDE (2010). *Resultados PISA (2009). Lo que los estudiantes saben y pueden hacer (vol. I)*. Recuperado el 13 de junio de 2015 de: <http://www.oecd.org/pisa/publicacionesdepisaenepaol.htm>

OCDE (2014). *Resultados de PISA (2012). Lo que los alumnos saben a los 15 años y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado el 13 de junio de 2015 de: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf

RAND Corporation. (2013). *Teachers Matter: Understanding Teachers' Impact on Student Achievement*. Recuperado el 19 de septiembre de 2015 de <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/teachers-matter.html>

Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). *Teachers, schools, and academic achievement*. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.

Rockoff, J.E. (2004). *The impact of individual teachers on student achievement. Evidence from panel data*. *American Economic Review*, 94 (4), 247–252.

Vergara, A. (2015). *Gasto público en educación en Colombia: entre la inflexibilidad y la priorización de la inversión*. *Revista Nova et vetera*. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/revista-nova-et-vetera/Vol-1-Ed-3/Omnia/Gasto-publico-en-educacion-en-Colombia-entre-la-in/>.

Villa, L., Duarte, J. (2002). *Análisis de los Colegios en Concesión de Bogotá. Colombia: Una Experiencia innovadora de gestión escolar, reformas o mejoramiento continuo*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C. Estados Unidos.

Banco de preguntas

De efecto

6. ¿Cuál es el impacto de las PISA en la educación financiera en Colombia?
7. ¿Por qué las pruebas ICFES no incluyen criterio de evaluación en educación financiera?
8. ¿Cuál es la motivación del gobierno para corregir, implementar o aumentar la educación Financiera en las competencias evaluadas con resultados deficientes para el país?
9. ¿Las falencias en educación financiera disminuye la calidad de vida de la población?
10. ¿Los resultados obtenidos en PISA determina el nivel de desigualdad de los habitantes en Colombia?

De Causa

11. ¿Por qué la condición socioeconómica de los jóvenes colombianos influye en los resultados obtenidos en educación financiera durante la realización de las PISA?
12. ¿Cuáles son las falencias de los docentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el modelo de educación básica y media en Colombia, específicamente para el caso de competencias financieras?
13. ¿Cómo a partir de la medición de competencias puede el estado adoptar políticas?
14. ¿Los modelos educativos en Colombia, son deficientes en educación financiera?
15. ¿Deficiencias en educación financiera en Colombia generan bajos resultados en PISA?
16. ¿Falta de recursos tecnológicos para la capacitación en educación financiera?
17. ¿Existen competencias en finanzas en los estudiantes de educación media?
18. ¿Existen falencias en el modelo de educación en Colombia?
19. ¿La falta de educación financiera, disminuye las oportunidades de negocios?
20. ¿Qué factores explican el comportamiento del resultado obtenido en PISA?

21. ¿Qué implicaciones tiene este tipo de evaluaciones externas sobre las políticas educativas nacionales? 58

22. ¿Falta de recursos para la capacitación de docentes de educación básica y media en el área financiera?

Árbol de Problemas

