

EL BALANCED SCORECARD COMO MARCO DE GESTIÓN EDUCATIVA: TRADUCCIÓN CONCEPTUAL DE SUS CUATRO PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA ESCOLAR

THE BALANCED SCORECARD AS AN EDUCATIONAL MANAGEMENT FRAMEWORK: A CONCEPTUAL TRANSLATION OF ITS FOUR PERSPECTIVES FOR TEACHING FINANCIAL EDUCATION IN SCHOOLS

Mercelena Hernández Sierra¹.

Resumen: Este artículo analiza la adaptación del Balanced Scorecard (BSC), modelo de gestión estratégica empresarial, al contexto de la educación financiera escolar. El objetivo es reinterpretar sus cuatro perspectivas tradicionales: financiera, de clientes, de procesos internos, y de aprendizaje y crecimiento, en categorías específicas de la gestión educativa, para construir un marco estratégico que oriente la implementación de la educación financiera en instituciones educativas. Metodológicamente, se realizó una revisión documental cualitativa de literatura científica y normativa publicada entre 1994 y 2024. Los resultados muestran que la perspectiva financiera se reinterpreta en una lectura del entorno socioeducativo; la de clientes, en las expectativas estudiantiles; la de procesos internos, en el currículo, las prácticas pedagógicas y ambientes de aprendizaje; y la de aprendizaje y crecimiento, en la formación

¹ Magíster en Educación, con Mención en Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile, Chile, Santiago de Chile. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, Ciudad de Panamá, Panamá. mercelenahernandezsierra@gmail.com, mercelenahernandez.est@umecit.edu.pa, <https://orcid.org/0000-0001-5510-5203>

docente, articuladas con el marco normativo colombiano. Se concluye que esta adaptación constituye un aporte metodológico pertinente para diseñar modelos estratégicos de educación financiera escolar.

Palabras clave: Balanced Scorecard, Educación Financiera, Gestión Educativa, Planificación Estratégica, Currículo Escolar.

Abstract: This article analyzes the adaptation of the balanced scorecard (BSC), a strategic business management model, to the context of financial education in schools. The objective is to reinterpret its four traditional perspectives: financial, customer, internal processes, and learning and growth, into categories specific to educational management, to construct a strategic framework to guide the implementation of financial education in educational institutions. Methodologically, a qualitative review of scientific and regulatory literature published between 1994 and 2024 was conducted. The results show that the financial perspective is reinterpreted in terms of the socio-educational environment; the customer perspective, in terms of student expectations; the internal processes perspective, in terms of the curriculum, teaching practices, and learning environments; and the learning and growth perspective, in terms of teacher training, all aligned with the colombian regulatory framework. The study concludes that this adaptation constitutes a relevant methodological contribution to the design of strategic models for financial education in schools.

Keywords: Balanced Scorecard, Financial Literacy, Educational Management, Strategic Planning, School Curriculum.

1. Introducción

Uno de los retos más importantes a los que se enfrentan hoy en día los sistemas educativos de todo el mundo es formar a ciudadanos capaces de gestionar sus finanzas de forma sensata y honesta. La creciente complejidad de los mercados financieros, la diversidad de productos y servicios, así como el hecho de

que los niños y los jóvenes deban tomar decisiones sobre gastos y ahorros desde una edad temprana, hacen de la educación financiera una parte significativa de la formación integral de los estudiantes [1-2]. Sin embargo, los datos muestran constantemente que la integración de la educación financiera en los planes de estudios suele tener un carácter poco sistemático, lo que no permite garantizar su sostenibilidad ni convertirla en una verdadera política educativa, que trascienda el marco de las iniciativas a corto plazo o puntuales emprendidas por los gobiernos y sus ministerios [3].

Diversos estudios muestran que, incluso en los casos en que la educación financiera se incluye en los planes de estudios, su implementación suele limitarse a otras asignaturas afines, como las matemáticas o la economía, sin un plan de estudios específico, debido a la escasez de recursos didácticos y a la ausencia de un método claro para evaluar los resultados deseados en materia de la educación financiera de los estudiantes [4].

En este sentido, distintos autores han señalado que deberían aplicarse herramientas estratégicas organizativas generales para estructurar los complejos procesos educativos, lo que permitiría superar los problemas de fragmentación sistémica y de relaciones interinstitucionales insuficientes [5]. Entre estas, el Balanced Scorecard (BSC) o Cuadro de Mando Integral, herramienta de gestión ideada originalmente por Kaplan y Norton, se ha consolidado como un modelo capaz de traducir la visión y la estrategia institucional en objetivos posibles de medir, agrupados en cuatro dimensiones que se relacionan entre sí: la financiera, la de clientes, la de procesos internos, y la de aprendizaje y crecimiento [6].

Cabe mencionar, que el cuadro de mando integral ha sido utilizado por instituciones educativas especialmente en el ámbito de la educación superior, para evaluar aspectos como la calidad del proceso docente, el uso de los recursos y el desarrollo de competencias relevantes para el rendimiento en el futuro de los estudiantes [7]. Sin embargo, su aplicación en el ámbito escolar y en particular a la enseñanza la educación financiera, requiere de una interpretación conceptual, las categorías que pertenecen principalmente a nivel empresarial en las cuales están: financiera, de clientes, de procesos internos y de

aprendizaje y crecimiento, no pueden traducirse directamente a la terminología pedagógica, a menos que se reinterpreten para que adquieran significados en el sentido educativo.

A este aspecto, relacionado con la interpretación conceptual, no se le ha prestado suficiente atención en la literatura especializada. Por un lado, el ámbito de la educación financiera en las escuelas [4,8], ha sido objeto de numerosos estudios que analizan este primer aspecto y, por otro lado, la aplicación general del modelo BSC en instituciones educativas [7]. Para Argüello y Quesada [9], que asocia sistemáticamente estos dos temas en ámbitos relacionados con la gestión de la educación, son escasos los estudios que ofrecen una explicación clara y exhaustiva de las cuatro perspectivas del modelo, especialmente en lo que respecta a la educación financiera.

En este contexto, surge la siguiente pregunta que orienta el presente artículo: ¿cómo pueden trasladarse, desde un punto de vista teórico, las cuatro perspectivas del Balanced Scorecard a categorías de gestión educativa que sustenten un modelo estratégico para la enseñanza de la educación financiera escolar? El objetivo general es analizar los fundamentos teóricos de esta transposición mediante la sistematización de la literatura especializada disponible sobre gestión estratégica educativas, prácticas pedagógicas y ambientes de aprendizaje.

Para alcanzar este propósito, el artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta la fundamentación teórica que sustenta el análisis, que incluye el desarrollo conceptual de la educación financiera, las recomendaciones internacionales que la enmarcan, los antecedentes investigativos sobre su enseñanza escolar y el origen del Balanced Scorecard como modelo de gestión. En segundo lugar, se explica la metodología utilizada para la revisión bibliográfica. En tercer lugar, se presentan los resultados y la discusión, que se han organizado según las cuatro perspectivas de la traducción conceptual del BSC y por último, se exponen las conclusiones, las limitaciones del estudio y las líneas futuras de investigación.

2. Fundamentación Teórica

Antes de iniciar a la conceptualización propuesta, es necesario delimitar los referentes teóricos que sustentan, la evolución del concepto de educación financiera, las recomendaciones internacionales de distintas entidades que han servido de guía para su integración en la educación escolar, los antecedentes de la investigación sobre su enseñanza, el origen y la evolución del Balanced Scorecard como modelo de gestión estratégica.

2.1. Evolución Conceptual de la Educación Financiera

A nivel internacional, la educación financiera ha tenido múltiples definiciones, dado que no existe un consenso terminológico unificado que se debe utilizar; sin embargo, las distintas propuestas comparten un objetivo común, hacia el fortalecimiento de competencias y habilidades para gestionar de forma coherente los recursos económicos y financieros a nivel personal, familiar y social. La primera definición ampliamente aceptada es la de la OCDE [1], que la define como un proceso mediante el cual los consumidores e inversores amplían sus conocimientos sobre productos, prácticas, riesgos financieros y mediante información, el aprendizaje y el asesoramiento objetivo, desarrollan las habilidades y la confianza necesarias para tomar decisiones informadas sobre su bienestar financiero.

Esta definición resalta que la educación financiera no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que implica en desarrollar las habilidades y el pensamiento crítico necesarios para evaluar los riesgos y las oportunidades en los mercados financieros. Posteriormente, diversos países e instituciones han adaptado este concepto a sus propios contextos institucionales. En la Unión Europea, se ha empleado el término competencia financiera, es decir, la capacidad de tomar decisiones informadas a la hora de gestionar recursos utilizando saberes y habilidades en la vida cotidiana; mientras que en América Latina y el Caribe se ha concebido como un medio para impulsar la equidad social y mejorar la participación económica de los ciudadanos [8].

Para Colombia, la educación financiera y económica (EFE) también abarca las decisiones, los conocimientos, las habilidades y los patrones de conducta que son fundamentales para el bienestar de las personas. Se reconoce la necesidad de contar con principios sólidos que orienten la conducta financiera en beneficio de la sociedad [10]. En 2020, la OCDE actualizó su definición integrando el término de alfabetización financiera e incluir los principios, conceptos y prácticas pertinentes para promover el desarrollo de habilidades para generar hábitos financieros duraderos [2].

2.2. Recomendaciones Internacionales y Marco de Referencia

Desde 2005, la OCDE ha desempeñado un papel de liderazgo en la creación de recomendaciones internacional sobre la educación financiera y ha defendido la idea de que esta educación debe adquirirse como un proceso continuo y de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que comienza en los primeros años de la escuela y continúa hasta su adultez, para ayudar a las personas a hacer frente a los cambios y a los desafíos de los mercados financieros globales [1]. En 2012, en respuesta a una solicitud de los ministros de Finanzas y los gobernadores de los bancos centrales del G20, la OCDE y la Red Internacional de Educación Financiera (INFE) elaboraron un documento que orientó a numerosos países en la formulación de políticas públicas en este aspecto [11].

Por su parte, el Comité Económico y Social Europeo [12] señaló que la educación financiera debe integrarse como parte fundamental de los planes de estudios, acompañada de un marco legal y una evaluación continua. En 2019, los países miembros de la OCDE/INFE en América Latina y el Caribe reconocieron en una declaración conjunta que las medidas de educación financiera son fundamentales para la inclusión financiera, el crecimiento económico y el interés público, pero también advirtieron de que existen diferencias significativas entre países y regiones que obstaculizan la aplicación de dichas medidas [13].

Por otro lado, a nivel de evaluación internacional, el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) incluyó por primera vez, en 2012 un módulo específico sobre la educación financiera de los estudiantes, cuyos resultados evidenciaron que los jóvenes evaluados presentaron niveles insuficientes de competencia financiera, especialmente entre los grupos con condiciones socioeconómicas desfavorables [14]. Estudios posteriores confirmaron esta tendencia, subrayando la persistencia de brechas asociadas al nivel socioeconómico de los educandos [15].

2.3. Antecedentes Investigativos sobre la Enseñanza de la Educación Financiera

La revisión de antecedentes permite identificar las investigaciones sobre las limitaciones de la enseñanza de la educación financiera en el contexto escolar. En estudios sobre la necesidad de la educación financiera en la enseñanza secundaria, Céspedes [3], señala que, aunque existen planes de estudios para este tipo de educación, no cumplen los estándares básicos de competencia financiera para los escolares de secundaria, y atribuyen esta deficiencia a la ambigüedad respecto al nivel educativo en el que se deben enseñar los contenidos.

En estudio sobre la educación financiera de los estudiantes de secundaria, Liu [16], demostraron que la implementación de la educación financiera es posible y que los estudiantes que la reciben desarrollan habilidades de planificación financiera y toma de decisiones informada. Sin embargo, observaron que los jóvenes de familias con ingresos medios se beneficiaban más de esta educación, lo que indica la necesidad de crear estrategias de aprendizaje específicas para los escolares procedentes de entornos sociales y económicos más desfavorecidos.

En el contexto colombiano, Valbuena [8], identificaron una brecha formativa significativa en la formación del profesorado, señalando que los contenidos de educación financiera rara vez se incluyen en los programas de formación de maestros, además, se observa una situación similar en los programas de actualización profesional. Su investigación, realizada en colaboración con docentes de 13 colegios

públicos y privados del departamento del Atlántico, Colombia, reveló que, tras completar un programa de formación específico, los educadores utilizaban herramientas tecnológicas y eran capaces de organizar actividades para enriquecer su práctica pedagógica en este ámbito.

Por otra parte, Núñez [4], documentaron hallazgos preocupantes sobre la implementación de la educación económica y financiera en el sistema educativo colombiano; se ha constatado que su proceso docente carece de un plan de estudios específico y la falta de evaluación diferenciada, lo que dificulta el desarrollo de competencias financieras integradas, lo que la limita al ámbito de las asignaturas pertinentes, está obstaculizando el desarrollo de conocimientos y habilidades financieras integrales. Esta conclusión, respaldada por Simanca [5], sostiene que el liderazgo educativo en Colombia se enfrenta al reto de transformar la práctica educativa para satisfacer las exigencias socioeconómicas cada vez más complejas de la sociedad, proponiendo modelos de gestión institucional más pertinentes para entornos vulnerables.

2.4. Origen y Evolución del Balanced Scorecard como Modelo de Gestión Estratégica

El Balanced Scorecard fue propuesto por primera vez como respuesta al problema de que los indicadores financieros tradicionales no podían reflejar fielmente la eficacia global de una organización. Para Kaplan y Norton [6], han señalado que el fracaso de la mayoría de las organizaciones no se debe a una falta de visión estratégica, sino a la falta de herramientas que permitan vincular los objetivos estratégicos con los procesos operativos y el desarrollo del talento humano. Este modelo propone ir más allá de la medición de la eficacia en una sola dimensión, con el fin de tener en cuenta cuatro dimensiones interrelacionadas: finanzas, clientes, procesos internos y aprendizaje y crecimiento.

Según Fernández [17], la utilidad del BSC radica en que traduce los lineamientos estratégicos en objetivos concretos, evaluables mediante indicadores y vinculados a planes de acción específicos, lo que permite alinear el comportamiento de los miembros de una organización con su misión y visión institucional. En el caso de las pequeñas y medianas empresas, Argüello y Quesada [9], demuestran que

la implementación del cuadro de mando integral favorece la planificación de iniciativas con impacto duradero y permite a las organizaciones superar los patrones de gestión pasivos y fragmentados.

2.5. El Balanced Scorecard en instituciones educativas: antecedentes internacionales

La incorporación del BSC en instituciones educativas no puede realizarse mediante un simple traslado de sus categorías originales, dado que estas fueron concebidas para contextos de mercado. Stewart y Carpenter-Hubin [7], en su estudio pionero sobre la aplicación del cuadro de mando integral en instituciones de educación superior, demostraron que, una vez implantado en las instituciones educativas, el cuadro de mando integral puede utilizarse para evaluar aspectos como la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, el uso eficaz de los recursos, la satisfacción de los estudiantes y el desarrollo de las competencias clave y necesarias para potenciar las capacidades de los futuros ciudadanos.

Esta evidencia sugiere que, al trasladarlo al ámbito educativo, el valor de este modelo no se deriva de su terminología original, centrada en el ámbito empresarial, sino de la lógica sistemática que subyace a las relaciones entre las distintas perspectivas del modelo. Este enfoque constituye el punto de partida conceptual para la aplicación de esta estrategia, tal y como se analiza más adelante en la sección de resultados de la investigación y discusión del presente artículo.

3. Métodos

El presente artículo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y descriptivo, sustentado en el método de revisión documental como estrategia investigativa central. Este procedimiento consistió en la búsqueda, selección y análisis crítico de fuentes secundarias, entre ellas literatura científica, documentos normativos e institucionales, lo que permitió construir una base teórica sólida y coherente para abordar el objeto de estudio [18]. La pertinencia de este método radica en su capacidad para sistematizar el conocimiento existente sobre la temática abordada, facilitando la identificación de categorías conceptuales relevantes y su posterior articulación en un marco teórico riguroso que orienta el desarrollo del análisis propuesto.

La búsqueda de los documentos necesarios para el estudio se llevó a cabo en bases de datos académicas como Scopus, SciELO, Redalyc y Google Académico, así como en publicaciones de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y el Comité Económico y Social Europeo, además de la legislación colombiana referente a la educación económica y financiera. El estudio abarca el período comprendido entre 1994 y 2024, y trata los principios fundamentales Balanced Scorecard aplicados en las instituciones educativas, el desarrollo del marco colombiano para la educación financiera y los estudios recientes sobre su aplicación en las escuelas.

Por otra parte, el análisis de la información se analizó mediante una lectura exhaustiva, comprensiva y organizadas por ejes conceptuales previamente definidos, que fueron: el desarrollo de la educación financiera, las recomendaciones internacionales, los estudios previos, los principios del Balanced Scorecard y su aplicación en la educación. A continuación, se compararon las categorías definidas en la bibliografía sobre gestión estratégica con las relacionadas con la enseñanza de la educación financiera, lo que permitió formular la traducción conceptual propuesta que se expone a continuación. Cabe señalar que el objetivo de este ejercicio es teórico y deductivo; por consiguiente, el artículo no contiene datos experimentales ni conclusiones prácticas.

4. Resultados y Discusiones

La revisión documental permitió organizar los hallazgos conceptuales en torno a a ocho temas principales: la lógica general de la traducción del modelo del sector empresarial al escolar, la traducción específica de cada una de las cuatro perspectivas del BSC, el papel de las prácticas pedagógicas y los ambientes de aprendizaje como sustento de los procesos internos, el marco normativo como soporte

institucional, la articulación causal entre perspectivas mediante el mapa estratégico y las implicaciones de esta propuesta para la gestión y la política educativa.

4.1. Del sector empresarial al escolar: la lógica de la traducción conceptual

Como se señaló en la fundamentación teórica, la incorporación del BSC en instituciones educativas exige superar la transferencia literal de sus categorías originales. Para Stewart y Carpenter-Hubin [7] documentan que, al aplicarse a instituciones de enseñanza, el modelo permite evaluar aspectos como la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la eficiencia en el uso de los recursos, la satisfacción de los educandos y el desarrollo de competencias relevantes para su desempeño futuro, lo que evidencia que su valor está en la lógica sistémica del modelo, más que en sus etiquetas originales.

Asimismo, Argüello y Quesada [9], menciona que las cuatro perspectivas del BSC tienen como propósito asegurar que la planificación de las iniciativas tenga un impacto positivo y sostenido, lo cual resulta especialmente pertinente para las escuelas que buscan superar la implementación fragmentada o intermitente de asignaturas transversales como la educación financiera, señalada reiteradamente en la literatura como una de sus principales debilidades [3,4].

A continuación, se presenta la traducción conceptual propuesta, que reinterpreta cada perspectiva empresarial en gestión educativa aplicada a la enseñanza de la educación financiera.

Perspectiva original del BSC	Traducción al contexto escolar	Categoría de gestión educativa	Foco en la educación financiera
Financiera	Financiera–territorial	Entorno socioeconómico y comunitario	Pertinencia contextual de los contenidos financieros según el territorio
Clientes	De los estudiantes	Participación y satisfacción de la comunidad educativa	Expectativas e intereses de los educandos frente a la cátedra

Procesos internos	Procesos educativos internos	Currículo, didáctica, prácticas pedagógicas y ambientes de aprendizaje	Metodologías y recursos para enseñar contenidos financieros
Aprendizaje y crecimiento	Formación y aprendizaje docente	Desarrollo profesional y capacitación	Competencias del docente para orientar la educación financiera

Tabla 1. Perspectiva del BS adaptada al contexto escolar para la enseñanza de la educación financiera.

Fuente: elaboración propia

4.2. Perspectiva financiera–territorial: el entorno socioeducativo como recurso estratégico

En el modelo empresarial, la perspectiva financiera responde a la pregunta sobre cómo debe presentarse una organización ante sus accionistas para tener éxito. Trasladada al contexto escolar, esta perspectiva no puede interpretarse en términos de rentabilidad económica, sino como una lectura del entorno social, cultural y económico del territorio en el que se inserta la institución educativa. La CEPAL [19] plantea que la formación escolar debe fomentar competencias que vayan más allá del salón de clase, de modo que los planes de estudio recojan las particularidades del contexto y las demandas de la sociedad; asimismo, señala que se necesita estabilidad en la política educativa y recursos financieros suficientes para que los programas de educación financiera no corran el riesgo de ser intermitentes, superficiales o meramente simbólicos.

En la misma línea, la OCDE [13], destaca que las políticas de educación financiera deben ser sensibles a las diferencias territoriales, dado que las brechas entre países, regiones y zonas rurales y urbanas condicionan la efectividad de cualquier estrategia educativa, recomendando el diseño de estrategias adaptadas a los contextos para lograr efectividad, equidad y continuidad. Desde esta perspectiva, el diagnóstico del contexto socioeconómico, las características de la población, las alianzas interinstitucionales posibles y las necesidades financieras propias de la comunidad, se constituye en el

punto de partida estratégico del modelo, de forma análoga a como los recursos financieros condicionan la viabilidad de cualquier iniciativa organizacional.

Para Asobancaria [20], coincide en señalar que la implementación de programas de educación financiera en los colegios de Colombia debe considerar las particularidades socioeconómicas de cada territorio, dado que las condiciones de acceso a servicios financieros, los niveles de bancarización y las dinámicas económicas locales inciden directamente en la pertinencia de los contenidos que se enseñan.

4.3. Perspectiva de los estudiantes: expectativas, intereses y participación

La perspectiva de clientes del BSC responde a la pregunta sobre cómo debe ser vista la organización por quienes reciben su servicio. En el ámbito escolar, esta perspectiva se traduce naturalmente en los estudiantes como principales destinatarios del proceso formativo. La literatura advierte que gran parte del déficit en educación financiera escolar se explica porque los contenidos no logran conectar con los intereses, expectativas y realidades cotidianas de los educandos [16,21].

Los resultados de PISA [14,15] muestran de forma reiterada que un porcentaje significativo de estudiantes no alcanza las competencias financieras básicas, ya que la escuela no les ha brindado los medios necesarios para poner en práctica esos saberes en su vida diaria, y que quienes provienen de contextos socioeconómicamente menos favorecidos obtienen resultados inferiores en este componente. Esta evidencia refuerza la necesidad de que el modelo estratégico incorpore mecanismos para conocer las expectativas de los estudiantes y evaluar su nivel de apropiación de los contenidos financieros, entendiendo que la pertinencia pedagógica y no solo la cobertura curricular, determina el éxito de cualquier iniciativa formativa en esta materia.

Ahora, para Ortega [22], en su trabajo sobre educación financiera en la enseñanza secundaria obligatoria, documentan que las metodologías activas, cercanas a situaciones reales de consumo y ahorro, generan mayor motivación e implicación de los estudiantes que los enfoques puramente expositivos, lo que

respalda la pertinencia de situar sus expectativas e intereses como un eje central de la traducción conceptual propuesta.

4.4. Perspectiva de procesos educativos internos: currículo y prácticas pedagógicas

En el modelo original, la perspectiva de procesos internos señala los procesos en los cuales la organización necesita destacarse para responder a sus clientes y accionistas. En la escuela, este eje corresponde a los procesos pedagógicos y curriculares, así como la metodología de enseñanza, los recursos didácticos disponibles y los mecanismos de evaluación de los aprendizajes en educación financiera.

En este aspecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia [23] concibe las prácticas pedagógicas como una dinámica de reflexión sobre el quehacer docente, orientada a investigar y diseñar estrategias didácticas encaminadas a la innovación de la práctica educativa. Vasco [24] sostiene que las prácticas pedagógicas se fundamentan en el saber pedagógico que constituye y define la práctica específica del docente, siendo el propio contexto de su quehacer el que origina sus preguntas investigativas y traza los contornos de sus posibilidades didácticas.

En esta línea, Loaiza [25] concluyen que las prácticas pedagógicas deben organizar y dinamizar la apropiación de conocimientos propios de cada disciplina, fortaleciendo tanto el desempeño académico como la construcción significativa de aprendizajes. Para Martínez [26], añaden que estas prácticas comprenden las formas de expresión, interacción y comportamiento del docente, así como su función mediadora en la construcción del conocimiento, reglamentadas por la institución educativa y las circunstancias del contexto social y económico de los estudiantes.

Aplicado a la enseñanza de la educación financiera, este cuerpo teórico sugiere que los procesos educativos internos deben trascender la simple transmisión de contenidos conceptuales, por ejemplo, las tasas de interés, productos financieros, presupuestos, para integrar situaciones problemáticas reales que

permitan a los estudiantes ejercitar la toma de decisiones financieras en contextos significativos, tal como lo documentan Núñez [4], al señalar que la fragmentación curricular actual dificulta precisamente este tipo de aprendizaje aplicado.

4.5. Ambientes de aprendizaje como sustento transversal de los procesos internos

Estrechamente vinculados a las prácticas pedagógicas, los ambientes de aprendizaje constituyen un eje complementario dentro de la perspectiva de procesos educativos internos. Para la UNESCO [27], los entornos físicos y pedagógicos de las instituciones educativas son primordiales para promover el desarrollo de los estudiantes, lo que requiere considerar los materiales didácticos, las interacciones de la comunidad educativa y planes de estudio que respondan a las necesidades del contexto.

Para el Ministerio de Educación Nacional y la Organización de Estados Iberoamericanos [28], define los ambientes de aprendizaje como entornos que integran la vida cotidiana de los estudiantes como espacios de crecimiento, desarrollo y aprendizaje, en los cuales se construye experiencia, se intercambian conocimientos y se consolidan vínculos con pares, docentes y el territorio. Según Flórez [29] clasifican los ambientes de aprendizaje según cuatro tendencias: centrados en quien aprende, en el conocimiento, en la evaluación y en la comunidad, cada una de las cuales aporta elementos relevantes para la enseñanza de la educación financiera. A continuación, se desglosan:

- Los ambientes centrados en quien aprende priorizan los intereses y características del estudiante, lo que resulta coherente con la perspectiva de los estudiantes desarrollada en el apartado anterior.
- Los ambientes centrados en el conocimiento promueven la construcción interdisciplinaria de saberes, favoreciendo la integración de la educación financiera con áreas como matemáticas o ciencias sociales.
- Los ambientes centrados en la evaluación privilegian el seguimiento formativo de los aprendizajes, aspecto identificado como una de las principales debilidades de la enseñanza financiera actual [4].

- Los ambientes centrados en la comunidad integran el entorno social y familiar del estudiante, en coherencia directa con la perspectiva financiera-territorial descrita en el apartado 4.2.

Por su parte, la OCDE [30] recomienda aspectos para construir ambientes innovadores de aprendizaje, entre ellas el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje-servicio fundamentado en situaciones reales del entorno, el uso de la tecnología, la alianza hogar-escuela, la evaluación formativa y los enfoques basados en la investigación. Estas recomendaciones son especialmente pertinentes para la educación financiera, dado que su aprendizaje significativo requiere de situaciones auténticas de toma de decisiones, más que de la memorización de conceptos abstractos.

4.6. Perspectiva de formación y aprendizaje docente: desarrollo profesional continuo

La cuarta perspectiva del BSC, aprendizaje y crecimiento, identifica la infraestructura que la organización debe construir para generar mejoras y crecimiento a largo plazo, particularmente en relación con las personas y sus competencias. En el contexto escolar, este eje se traduce en la formación y el desarrollo profesional del grupo docente. En la literatura coincide en señalar que la principal limitación para la enseñanza sostenida de la educación financiera no es la ausencia de contenidos, sino la falta de preparación específica del profesorado, tanto en su formación inicial como en los procesos de actualización profesional [8,31]. Para Valbuena [8] documentan que la ausencia de capacitación docente limita la integración de recursos tecnológicos y estrategias didácticas innovadoras, lo que a su vez restringe la comprensión crítica de los contenidos financieros dentro de los ambientes de aprendizaje del aula.

En consecuencia, la perspectiva de formación y aprendizaje resulta estructural dentro del modelo, sin capacidades docentes fortalecidas, las demás perspectivas, territorial, de estudiantes y de procesos internos— carecen de sostenibilidad. Esta afirmación es coherente con el planteamiento original de

Kaplan y Norton [6], quienes sitúan la perspectiva de aprendizaje y crecimiento como la base que sustenta el logro de las demás perspectivas dentro del mapa estratégico organizacional.

4.7. El marco normativo como soporte institucional de la traducción propuesta

Más allá de su fundamentación teórica, la traducción conceptual del BSC al ámbito de la educación financiera escolar requiere de un marco normativo que legitime y sostenga su implementación institucional. En Colombia, este marco se ha desarrollado de manera progresiva desde la década de 1990, a continuación, se realiza el recorrido durante este periodo de tiempo.

La Ley 115 de 1994 [32] estableció la Ley General de Educación, incluyendo las ciencias económicas y políticas como asignaturas obligatorias en la educación media y otorgando autonomía a las instituciones para construir su Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que constituye una primera base normativa para la perspectiva de procesos educativos internos aquí discutida. Posteriormente, la Ley 1328 de 2009 [33] dispuso que las entidades supervisadas por la Superintendencia Financiera garantizaran procesos de formación a los consumidores financieros, mientras que la Ley 1450 de 2011 [34] inició la incorporación de la educación económica y financiera en el diseño curricular del país, impulsando el trabajo conjunto entre los sectores público y privado.

El [10] instauró la Comisión Intersectorial de Educación Económica y Financiera, encargada de coordinar acciones y lineamientos, mientras que la Ley 1735 [35] de ese mismo año ordenó al Ministerio de Educación Nacional integrar la educación económica y financiera en los programas educativos. Más recientemente, el Decreto 1517 de 2021 [36] consolidó y redefinió las funciones de dicha Comisión, otorgándole la responsabilidad de diseñar lineamientos coherentes con los estándares internacionales. Esta evolución normativa evidencia que, en el caso colombiano, existe ya un soporte institucional relativamente robusto para las perspectivas financiera-territorial y de procesos internos; sin embargo, la literatura revisada no documenta con la misma claridad mecanismos normativos específicos, orientados

a la formación docente continua en educación financiera (perspectiva de aprendizaje y crecimiento), lo que constituye una de las brechas identificadas en la presente revisión.

4.8. El mapa estratégico: articulación causal entre perspectivas

Una de las contribuciones más relevantes del BSC, más allá de sus cuatro perspectivas consideradas de manera aislada, es la lógica de relación causa-efecto que las articula en un mapa estratégico [6]. Aplicado al modelo educativo aquí discutido, este principio implica que el fortalecimiento de la formación docente (perspectiva de aprendizaje) incide sobre la calidad de los procesos internos de enseñanza, currículo, prácticas pedagógicas y ambientes de aprendizaje, lo que a su vez determina la satisfacción y el aprendizaje de los estudiantes (perspectiva de estudiantes) y todo ello repercute finalmente en la pertinencia y sostenibilidad de la educación financiera frente a las necesidades del territorio (perspectiva financiera-territorial).

Esta lectura sistémica constituye, el principal aporte conceptual de trasladar el BSC al campo educativo, permite superar la visión fragmentada y asistemática que ha caracterizado históricamente la enseñanza de la educación financiera escolar [3], ofreciendo en su lugar un marco integrado donde la gestión institucional, el currículo, el desarrollo docente y las necesidades del contexto se articulan bajo una misma estrategia, en lugar de constituir iniciativas aisladas y desconectadas entre sí.

4.9. Implicaciones para la gestión y la política educativa

La traducción conceptual propuesta tiene implicaciones prácticas para quienes diseñan políticas educativas y para los equipos directivos de las instituciones escolares. En primer lugar, sugiere que cualquier estrategia de educación financiera debería partir de un diagnóstico explícito del entorno socioeconómico y territorial, evitando la adopción acrítica de programas estandarizados que no consideren las particularidades locales [13,19].

En segundo lugar, resalta la importancia de incorporar mecanismos formales para recoger las expectativas e intereses de los estudiantes, en lugar de asumir de manera unilateral qué contenidos financieros resultan relevantes para ellos. En tercer lugar, evidencia que la calidad de los procesos internos como el currículo, prácticas pedagógicas y ambientes de aprendizaje, no puede desligarse de la cuarta perspectiva, referida a la formación docente, dado que ambas se encuentran vinculadas por una relación causal dentro del mapa estratégico del modelo.

Finalmente, la revisión del marco normativo colombiano sugiere que, si bien existe un desarrollo legal relativamente consolidado para sustentar la inclusión curricular de la educación financiera, persisten vacíos normativos específicos en materia de formación docente de manera continua, lo que representa una oportunidad de política pública derivada directamente del análisis conceptual aquí desarrollado.

5. Conclusiones

La revisión documental realizada permite concluir que las cuatro perspectivas del Balanced Scorecard: financiera, de clientes, de procesos internos y de aprendizaje y crecimiento, admiten una traducción conceptual coherente al ámbito de la gestión educativa, dando lugar a las categorías de perspectiva financiera-territorial, perspectiva de los estudiantes, perspectiva de procesos educativos internos y perspectiva de formación y aprendizaje docente.

Esta traducción no constituye una simple analogía terminológica, sino una reinterpretación funcional que conserva la lógica sistémica original del modelo, la articulación causal entre el desarrollo de capacidades docentes, la calidad de los procesos pedagógicos y los ambientes de aprendizaje, la satisfacción de los estudiantes, y la pertinencia territorial de los contenidos financieros enseñados.

Se concluye, asimismo, que el Balanced Scorecard ofrece un marco pertinente para superar las debilidades reiteradamente documentadas en la enseñanza de la educación financiera escolar, fragmentación curricular, ausencia de seguimiento y formación docente insuficiente, al proponer una

estructura de objetivos e indicadores interrelacionados que trasciende la implementación aislada de contenidos. El análisis del marco normativo colombiano evidencia además que existe un soporte institucional relativamente consolidado para sostener esta traducción, aunque persisten vacíos específicos relacionados con la formación docente continua en esta materia.

En conjunto, los hallazgos conceptuales presentados aportan a la literatura especializada un marco articulado que integra tres campos habitualmente abordados de manera independiente: la gestión estratégica organizacional, la enseñanza de la educación financiera y las teorías sobre prácticas pedagógicas y ambientes de aprendizaje, ofreciendo así una base teórica extensa para el diseño de futuros modelos estratégicos aplicables al contexto escolar.

REFERENCIAS

- [1] OCDE, "Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness," 2005. [En línea]. Disponible: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>
- [2] OCDE, "Recomendación del consejo sobre alfabetización financiera," 2020. [En línea]. Disponible: <https://legalinstruments.oecd.org/api/download/?uri=/public/4be54896-f24b-46ad-b7df-a42c20d83032.pdf>
- [3] J. Céspedes López, "Análisis de la necesidad de la educación financiera en la formación colegial," *Pensamiento Crítico*, vol. 22, no. 2, pp. 97-126, 2018. Disponible: <https://doi.org/10.15381/pc.v22i2.14333>
- [4] S. N. Núñez Rueda, L. A. Palacio García, y M. d. Vargas Daza, "Educación económica y financiera en el sistema educativo colombiano a partir de la experiencia de los estudiantes y los profesores de educación media en Santander," *Revista Boletín REDIPE*, vol. 10, no. 9, pp. 138-157, 2021. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8114558>
- [5] S. Simanca Jaramillo, "Liderazgo pedagógico y su impacto en la innovación educativa en Colombia," *Revista Latina*, vol. 10, no. 3, 2026. Disponible: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3
- [6] R. S. Kaplan y D. P. Norton, "Usar el balanced scorecard como un sistema de gestión estratégica," *Harvard Business Review*, 2007. Disponible: <https://isabelportoperez.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/02/balance-scorecard.pdf>
- [7] A. Stewart y J. Carpenter-Hubin, "The balanced scorecard: beyond reports and rankings," *Planning for Higher Education*, pp. 37-42, 2001. Disponible: <https://oaa.osu.edu/sites/default/files/uploads/irp/balancedscorecard.pdf>

- [8] S. Valbuena Duarte, K. A. Marín Tapia, y A. P. De la hoz, "Desarrollo de competencias en educación económica y financiera para la toma de decisiones informadas del ciudadano común," *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, vol. 12, no. 1, pp. 95-109, 2020. Disponible: <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1103>
- [9] E. Argüello Solano y C. Quesada López, "Implementación del cuadro de mando integral en pequeñas empresas: Una revisión de literatura," *Ciencias Económicas*, vol. 33, no. 2, pp. 79-120, 2015. Disponible: <https://doi.org/10.15517/rce.v33i2.22227>
- [10] El Presidente de la República de Colombia, "Decreto 457 del 2014," 5 de marzo de 2014. Disponible: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=66298
- [11] OCDE/INFE, "High-level principles on national strategies for financial education," 30 de agosto de 2012. Disponible: <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-infe-high-level-principles-on-national-strategies-for-financial-education-spanish.pdf>
- [12] Comité Económico y Social Europeo, "Educación financiera para todos. Estrategias y buenas prácticas de educación financiera en la Unión Europea," 2011. Disponible: <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/qe-01-17-075-es-n.pdf>
- [13] OCDE, "Declaración en apoyo a las políticas de educación financiera por los miembros de la OCDE/INFE de América Latina y el Caribe," 2019. Disponible: https://www.oecd.org/daf/fin/LAC%20FE%20declaration_ESP.pdf
- [14] OCDE, "Resultado PISA 2012," 2012. Disponible: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- [15] OCDE, "PISA 2022 results (Volume IV): How financially smart are students?," 2022. Disponible: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-iv_5a849c2a-en.html
- [16] C. Liu, D.-F. Chang, y C.-M. Chuang, "Investigation of the financial literacy among high school students," *ICIC Express Letters*, vol. 10, no. 5, pp. 387-393, 2019. Disponible: <https://doi.org/10.24507/icicelb.10.05.387>
- [17] A. Fernández, "El balanced scorecard: ayudando a implantar la estrategia," *Revista de Antiguos Alumnos*, 2001.
- [18] R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado, y M. d. Baptista Lucio, *Metodología de la investigación*, 6a ed. McGraw-Hill, 2014. Disponible: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- [19] Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), "Estudio económico de América Latina y el Caribe," 2018. Disponible: https://www.iberglobal.com/files/2018-2/cepal_economia_2018.pdf
- [20] Asobancaria, "¿Por qué debemos implementar el programa de Educación Financiera en los colegios de Colombia?," 2018. Disponible: <https://www.asobancaria.com/wp-content/uploads/1167.pdf>

- [21] N. Vázquez Carrillo y M. Díaz Mondragón, "Perspectivas sobre la educación financiera, su importancia e impactos de su incorporación en los niveles educativos," *Panorama Económico*, vol. 29, no. 2, pp. 102-116, 2021. Disponible: <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/panoramaeconomico/article/download/3646/3058/7899>
- [22] M. Ortega Martínez, C. Pino Artacho, M. Merino González, y M. Ladrado Gómez, "Educación Financiera en Enseñanza Secundaria Obligatoria," 2012. Disponible: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41701377/moodle2/pluginfile.php/1163/mod_resource/content/3/2012-13_EduFra_ALUMNADO_Nivel-1_0_INTRO.pdf
- [23] Ministerio de Educación Nacional de Colombia, "La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje" 2016. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- [24] M. S. Contreras Barragán, "Práctica pedagógica, entre el sujeto de saber y el discurso pedagógico," 2020. Disponible: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/23392/2020mariacontreras.pdf>
- [25] Y. Loaiza Zuluaga, D. Sánchez Giraldo, G. Arias Arteaga, y J. Palacio Bernal, "Las prácticas pedagógicas en el campo de la educación: su confluencia en investigaciones de posgrado de la UCM," *Revista de Investigaciones UCM*, vol. 19, no. 33, pp. 49-63, 2019. Disponible: <https://doi.org/10.22383/ri.v19i33.124>
- [26] P. Martínez Maldonado, C. Armengol Asparóob, y J. L. Muñoz Moreno, "Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas," *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 18, no. 36, pp. 55-74, 2019. Disponible: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- [27] UNESCO, "Sinopsis: MELQO: medición de la calidad y los resultados del aprendizaje temprano" 2017. Disponible: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265406>
- [28] Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de Estados Iberoamericanos, "Ambientes pedagógicos" 2018. Disponible: <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Ambientes.pdf>
- [29] R. Flórez Romero, J. Castro Martínez, D. Galvis Vásquez, L. Acuña Beltrán, y L. Zea Silva, "Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá," *Serie Investigación IDEP*, 2019. Disponible: <https://repositorio.idep.edu.co/server/api/core/bitstreams/49ab2f73-1d86-4f82-ac99-1999bf50cdda/content>
- [30] OCDE, "Proyecto "ambientes innovadores de aprendizaje"," 2015. Disponible: <https://www.oecd.org/education/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf>
- [31] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, "Reimagining our futures together: A new social contract for education" 2021. Disponible: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>

- [32] El Congreso de la República de Colombia, "Ley 115 de 1994, Ley General de Educación," 8 de febrero de 1994. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- [33] El Congreso de la República de Colombia, "Ley 1328 de 2009," 15 de julio de 2009. Disponible: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36841>
- [34] El Congreso de la República de Colombia, "Ley 1450 de 2011," 16 de junio de 2011. Disponible: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=43101
- [35] El Congreso de la República de Colombia, "Ley 1735 de 2014," 21 de octubre de 2014. Disponible: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=59835
- [36] El Presidente de la República de Colombia, "Decreto 1517 de 2021," 25 de noviembre de 2021. Disponible: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=173786
- .