



DOCENTES DE ADMINISTRACIÓN FINANCIERA

45 Jornadas Nacionales de Administración Financiera
Septiembre 18 y 19, 2025

Rediseño de un curso virtual de Administra- ción Financiera

Una propuesta con IA para potenciar la expe- riencia educativa

Lucas D. Mazza

Bárbara Orquín

Universidad de Buenos Aires

SUMARIO

1. Introducción
2. Contexto del caso
3. Marco teórico
4. Diagnóstico inicial
5. Planificación del rediseño
6. Implementación
7. Evaluación de resultados
8. Conclusiones y recomendaciones

Para comentarios:
barbaraorquin@gmail.com

Resumen

Se expone el rediseño integral de la versión virtual del curso de Administración Financiera en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El objetivo principal de esta iniciativa fue potenciar la calidad del aprendizaje y la experiencia educativa de los estudiantes universitarios mediante la integración estratégica de herramientas de inteligencia artificial generativa (IA Gen) y su articulación con la cátedra.

El proyecto se estructura en cuatro etapas fundamentales: un diagnóstico inicial que incluyó un análisis FODA y análisis demográfico de los inscriptos; una planificación detallada que buscó maximizar el esfuerzo del alumnado, asegurar la calidad académica y replicar la experiencia de un curso presencial; la implementación de nuevas metodologías y herramientas (videos de presentación docente, definición de roles con automatización de comunicaciones mediante IA Gen, checklists en Microsoft Forms para autogestión y seguimiento, una unidad de nivelación y un nuevo formato para las unidades); y, finalmente, la evaluación de resultados, que incluyó métricas de participación y rendimiento.

Se incorporaron nuevos procesos, tales como actividades iniciales diseñadas para fomentar el compromiso del alumnado y la formación de grupos de trabajo, así como una sección opcional de Recursos Profesionales. Las estadísticas iniciales del primer cuatrimestre de 2025 revelaron una depuración significativa de inscriptos a cursantes (de 43 a 18) y una baja participación en los exámenes parciales (7 estudiantes para el primero y 4 para el segundo), resultando en un 7% de regularidad sobre el total de inscriptos. Este patrón sugiere una depuración temprana, lo cual es beneficioso para enfocar los recursos en estudiantes genuinamente comprometidos, pero también plantea un desafío significativo en la retención a lo largo del curso, lo que requiere un análisis más profundo.

Como conclusión se señala que, si bien se logra un filtro de compromiso inicial, es fundamental investigar las razones subyacentes al abandono de estudiantes que ya habían demostrado compromiso con el fin de optimizar el acompañamiento pedagógico. El rediseño presentado subraya la importancia de un enfoque sistemático y la aplicación estratégica de la tecnología para transformar la enseñanza de disciplinas complejas como la Administración Financiera en un entorno universitario virtual y exigente.

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento al profesor Carlos Aire, quien impulsó la reestructuración de los cursos de la cátedra que dirige en la Universidad de Buenos Aires. Su liderazgo, las reuniones periódicas de reflexión pedagógica y su acompañamiento sistemático fueron fundamentales para este proyecto.

Asimismo, se agradece especialmente a la profesora Raquel Núñez por su compromiso, apoyo y revisión de las propuestas desarrolladas.

1. Introducción

Se describe el proceso de rediseño de un curso universitario virtual correspondiente a la asignatura Administración Financiera, dictada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA). El enfoque adoptado se basó en el aprendizaje activo y en la integración de herramientas de inteligencia artificial generativa (IA Gen), con el propósito de personalizar y dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El documento detalla el contexto institucional y académico del proyecto, los objetivos generales que guiaron la intervención, el marco teórico que sustenta la propuesta pedagógica, el diagnóstico inicial del curso y del perfil del estudiantado, las estrategias implementadas, los resultados obtenidos y las recomendaciones para futuras ediciones.

2. Contexto del caso

2.1 Contexto

La Universidad de Buenos Aires (UBA), fundada en 1821, es una institución de referencia en la educación superior argentina. La Facultad de Ciencias Económicas (FCE), creada en 1913 mediante la Ley Nacional 9524 (Geli y Dell'Elce, s.f.), se ha consolidado desde entonces como un referente en la formación profesional y académica en el ámbito económico y empresarial.

En 2025, la FCE implementó una actualización significativa en los planes de estudio de las carreras de Administración, Actuario y Licenciatura en Sistemas, en respuesta a las demandas contemporáneas del entorno profesional y académico. No obstante, el plan de estudios de la carrera de Contador Público se mantiene sin modificaciones al mes de agosto de 2025. Esta carrera también incluye en su currícula la materia *Administración Financiera*. Por su parte, la Licenciatura en Economía también ha sido objeto de reforma curricular, aunque no incorpora esta asignatura.

Administración Financiera se destaca como una de las materias más numerosas de la FCE-UBA, con más de 40 cursos ofrecidos durante 2024. Su carácter transversal, al formar parte de múltiples carreras, permite que se dicte en las ocho franjas horarias disponibles, de 7 a 21 horas, con clases cada dos horas impares. En los horarios de mayor demanda pueden coexistir cursos simultáneos.

El curso virtual objeto de este estudio pertenece a la cátedra Carlos Aire, ubicada en el Departamento de Administración. El titular interino de la cátedra, junto con su equipo docente, promovió durante 2024 una serie de encuentros mensuales orientados al intercambio de buenas prácticas entre los distintos cursos, con el propósito de fortalecer la coherencia pedagógica, respetando la libertad de cátedra. Durante el receso de verano de 2025 se llevaron a cabo reuniones técnicas adicionales con el fin de consolidar criterios pedagógicos y operativos.

Cabe señalar que, si bien existen múltiples cursos virtuales dentro de la cátedra, el estudiantado no puede elegir el curso específico al que será asignado, sino que debe inscribirse al denominado Curso 99. La herramienta no oficial “oferta calificada” tampoco proporciona detalles por curso, por lo que no existe plena transparencia en el proceso de asignación. Este trabajo se

centra en el rediseño integral de uno de los cuatro cursos virtuales, a cargo de la profesora Orquín, en el marco de una estrategia institucional orientada a mejorar la calidad del aprendizaje mediante la incorporación de tecnologías emergentes, en particular herramientas de IA Gen.

2.2 Justificación del rediseño virtual

El rediseño integral del curso surge como respuesta a problemáticas comunes en la enseñanza universitaria remota: altos niveles de abandono, escasa participación activa y un bajo porcentaje de estudiantes que alcanzan la regularidad en relación con el total de inscriptos. Estos indicadores evidencian una baja eficiencia del proceso educativo.

Una condición esencial para revertir esta situación es contar con mediciones adecuadas. En ese sentido, resulta indispensable redefinir el concepto de *actividad*, diferenciando entre quienes efectivamente participan del curso y quienes, por diversos motivos, no logran involucrarse. Esta distinción es clave para interpretar correctamente las métricas de rendimiento y diseñar estrategias pedagógicas más precisas. Considerar en las estadísticas a estudiantes que no cursan distorsiona los indicadores de éxito y dificulta la evaluación real del impacto educativo. Por ello, el rediseño propuso focalizar los recursos y el acompañamiento en quienes participan activamente.

2.3 Objetivos generales del proyecto

El rediseño del curso se estructuró en torno a tres ejes estratégicos, orientados a mejorar la calidad del aprendizaje, fortalecer el compromiso estudiantil y garantizar la coherencia pedagógica dentro de la cátedra:

1. Maximizar el esfuerzo y compromiso del estudiantado. Se busca promover una cultura de aprendizaje activo en la que la aprobación de la materia sea el resultado de un trabajo académico genuino y sostenido.
2. Asegurar la calidad académica. Se establecieron mecanismos para garantizar que solo quienes adquieran un conocimiento profundo de los contenidos regularicen la materia. Este enfoque busca preservar los estándares académicos institucionales, asegurando que el rendimiento refleje efectivamente el aprendizaje.
3. Replicar la experiencia de un curso presencial en el entorno virtual. El rediseño se orientó a generar una experiencia educativa similar a la presencial, evitando enfoques meramente asincrónicos centrados en la preparación para un examen. Se priorizó la interacción, el acompañamiento docente y la participación activa, en coherencia con los valores pedagógicos de la cátedra Aire.

3. Marco teórico

3.1 El uso de la inteligencia artificial en entornos educativos y metodologías activas

La incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la enseñanza universitaria ha crecido exponencialmente desde la aparición de modelos como ChatGPT en 2022 (FCE-UBA, 2025). Según estudios recientes, el 86% del estudiantado utiliza herramientas de IA en sus actividades académicas, lo que ha impulsado a las instituciones de educación superior a integrarlas de manera estratégica.

Las aplicaciones de la IA Gen en el ámbito universitario pueden agruparse en tres grandes categorías: *apoyo docente*, *contenido curricular* y *asistencia personalizada*.

En el primer caso, la IA Gen facilita la creación de materiales educativos, la retroalimentación automatizada y la planificación de clases, liberando tiempo para tareas pedagógicas de mayor valor. En cuanto al contenido curricular, se observa una tendencia creciente a incluir la alfabetización digital e inteligencia artificial como parte integral de los programas de estudio. Finalmente, la asistencia personalizada mediante tutores virtuales ha demostrado mejoras significativas en el rendimiento y la motivación estudiantil.

No obstante, su uso plantea desafíos relevantes, como el riesgo de plagio, la calidad de la información generada, los sesgos algorítmicos, la privacidad de los datos y la resistencia al cambio por parte del cuerpo docente. Las universidades están respondiendo mediante políticas institucionales, formación específica y marcos éticos que buscan garantizar una implementación responsable, equitativa y centrada en el estudiante.

En conjunto, la literatura reciente sugiere que la IA Gen representa una oportunidad transformadora para la educación superior, siempre que su aplicación se aborde con responsabilidad, visión pedagógica y compromiso institucional.

3.2 Fundamentos pedagógicos del rediseño

El rediseño del curso adoptó una perspectiva centrada en el *aprendizaje activo*, entendido como la participación constante del estudiantado en actividades que requieren la resolución práctica de problemas. Asimismo, se incorporó un enfoque de *educación personalizada*, posible gracias al número reducido de estudiantes en los cursos virtuales.

Otro principio clave fue el *aprendizaje crítico*, entendido como la capacidad de incorporar y utilizar contenidos de manera ética, reflexiva y estratégica. El curso integró actividades orientadas al uso responsable de la IA, reconociendo tanto sus beneficios como sus riesgos.

Finalmente, el rediseño se inspiró en la concepción de la educación universitaria como una *experiencia formativa integral*, en la que el entorno virtual no se limita a preparar al estudiante para un examen, sino que busca replicar las dinámicas de un curso presencial: interacción docente-estudiante, trabajo colaborativo, seguimiento personalizado y construcción progresiva del conocimiento.

En este sentido, Mazza (2013) sostiene que “las aulas y la tarea que en ellas se configuran son espacios vivos, sujetos a la temporalidad, donde conviven orden y desorden, y donde la contradicción genera nuevos órdenes” (p. 364). Asimismo, entiende la tarea como “un efecto

de sentido, producto del encuentro de actores” (p. 365), lo que implica reconocer la dimensión social, simbólica y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual modo, Grané (2024, p. 98) señala:

El concepto de ecosistemas tecnológicos de aprendizaje (Wilkinson, 2000 ¹) ha evolucionado hacia la comprensión de que el aprendizaje no depende de lo que ocurre dentro de un aula, o en un centro educativo, sino que deriva de todo el entorno social, político, tecnológico, mediático, etc., en constante cambio. Hoy en día, el profesorado debemos comprender el ecosistema de aprendizaje del alumnado y entender que lo que pasa en nuestras aulas es solo una de entre tantas acciones que van a ser usadas para progresar.

4. Diagnóstico inicial

4.1 Análisis FODA

a) *Fortalezas*. El curso cuenta con una estructura de unidades temáticas organizadas conforme al programa de la asignatura, siguiendo una secuencia progresiva que parte de herramientas básicas hasta alcanzar contenidos más complejos. La bibliografía utilizada consiste en manuales actualizados, lo que garantiza la vigencia conceptual.

Las consultas se canalizan mediante foros asincrónicos y sesiones sincrónicas en vivo, lo que favorece la interacción entre el equipo docente y el estudiantado. El cuerpo docente posee una sólida experiencia profesional en los ámbitos corporativo y financiero, complementada con formación académica, lo que enriquece la perspectiva práctica del curso.

Asimismo, se destaca el respaldo institucional y conceptual de la cátedra, que provee lineamientos pedagógicos de alto nivel para el diseño y desarrollo del curso.

b) *Debilidades*. Entre las principales debilidades identificadas se observó un conocimiento limitado sobre el funcionamiento de la plataforma virtual provista por la facultad, la cual presenta características técnicas obsoletas y está prevista para ser renovada en el segundo cuatrimestre de 2025.

Aunque se incorporaron recursos como videos explicativos y ejercicios, aún se percibe una escasez de herramientas que promuevan el autoaprendizaje autónomo. Si bien las unidades temáticas están organizadas, no se encuentran claramente delimitadas en la interfaz de la plataforma, lo que puede generar confusión en la navegación.

La asignatura exige el dominio de fórmulas financieras –como la tasa interna de retorno (TIR)–, pero se ha observado una comprensión teórica limitada y una dependencia excesiva de herramientas informáticas como Excel.

Además, no existen puntos de articulación entre los distintos cursos virtuales de la cátedra, ya que la integración entre modalidades aún se encuentra en una etapa incipiente.

¹ Wilkinson, D. L. (2002). *The intersection of learning architecture and instructional design in e-learning*. En: J. R. Lohmann y M. L. Corradini (Ed). *E-technologies in engineering education: learning outcomes providing future possibilities*. Engineering Conferences International.

Se espera que el estudiantado dedique al menos seis horas semanales al curso, lo que resulta razonable dada la envergadura de la facultad; sin embargo, en la práctica esta dedicación no se cumple de manera sostenida. Finalmente, la indefinición de roles dentro del equipo docente afecta la coordinación y el acompañamiento pedagógico.

c) *Oportunidades*. El contexto institucional ofrece oportunidades relevantes, como la reciente modificación de los planes de estudio en varias carreras de la FCE, lo que abre la posibilidad de integrar nuevas metodologías y contenidos adaptados a las demandas actuales del mercado y del ámbito académico.

Las reuniones periódicas de cátedra, que incluyen tanto cursos presenciales como virtuales, constituyen un espacio estratégico para la reflexión colectiva, el intercambio de experiencias y la toma de decisiones orientadas a la mejora continua de la enseñanza.

d) *Amenazas*. Una de las principales amenazas identificadas es la posibilidad de que parte del estudiantado utilice herramientas de IA Gen para resolver trabajos prácticos sin una apropiación conceptual de los contenidos, lo que pone en riesgo la integridad académica del curso.

Para mitigar este riesgo se incorporó un módulo específico sobre el uso ético y estratégico de la IA, con el objetivo de fomentar una comprensión crítica de estas tecnologías y promover su aplicación responsable en el ámbito académico.

4.2 Perfil del estudiantado

A partir de encuestas propias realizadas durante el segundo cuatrimestre de 2024 y el primero de 2025, se obtuvo el siguiente perfil del estudiantado.

En el segundo cuatrimestre de 2024 la edad promedio de los participantes fue de 37 años, en su mayoría nacidos en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). De los inscriptos, 67 % cursaba la carrera de Contador Público, 24 % la de Licenciatura en Administración y un porcentaje marginal pertenecía a las carreras de Actuario y Licenciatura en Sistemas de la Información de las Organizaciones. El promedio general de calificaciones (incluyendo aplazos) era de 5 puntos y restaban en promedio siete asignaturas para finalizar la carrera. Un tercio de los estudiantes eran recursantes y más de 90 % trabajaban a tiempo completo.

En el primer cuatrimestre de 2025, la edad promedio ascendió a 39 años, también con mayoría de estudiantes nacidos en el AMBA; 75 % pertenecía a la carrera de Contador Público, 25 % a Licenciatura en Administración y una persona cursaba además la Licenciatura en Sistemas de la Información de las Organizaciones. El promedio general era de 5 puntos, con ocho materias pendientes en promedio. Un tercio de los estudiantes eran recursantes, mientras que todos se encontraban empleados a tiempo completo o trabajaban de manera independiente. Del total, 45 % declaró poseer un nivel medio o alto de inglés, mientras que el resto manifestó un nivel bajo o nulo.

Con el objetivo de conocer el nivel de educación financiera del estudiantado, cada cuatrimestre se aplicó una encuesta de capacidades financieras. Como referencia, se utilizó la *Encuesta de medición de capacidades financieras* realizada por el Banco Central de la República Argentina (BCRA, 2017), que abarcó una muestra de 1.224 personas adultas de distintos niveles

socioeconómicos y regiones del país, con el fin de diagnosticar conocimientos, habilidades y actitudes frente a temas financieros.

Se empleó la sección de conocimientos financieros de dicha encuesta para evaluar el nivel de alfabetización financiera del alumnado. Los resultados obtenidos en el último cuatrimestre mostraron niveles similares o superiores a los de la población general, lo que evidencia una base conceptual adecuada para abordar los contenidos del curso (tabla 1).

Las respuestas recibidas en el último cuatrimestre eran similares al nivel general de la población, mientras que en otras lo superaban ampliamente.

Tabla 1: Encuesta de capacidades financieras

Pregunta	Correcto	UBA 2024	
		2C	BCRA 2017
5 hermanos reciben \$ 1.000.000. ¿Cuánto recibe cada uno?	200.000	57%	59%
Considerando una inflación del 3%, luego de un año se podrá:	Comprar menos cosas	64%	69%
Si se invierte por 1 año al 2% anual. ¿Cuánto habrá al final?	Monto Inicial + 2%	86%	22%
Si se invierte por 5 años al 2% anual. ¿Cuánto habrá al final?	Más de 110.000	57%	37%
Es probable que una inversión con una alta rentabilidad sea de alto riesgo	VERDADERO	93%	68%
Una alta inflación significa que el costo de vida está aumentando rápidamente	VERDADERO	86%	91%
Es menos probable perder todo el dinero si se invierte en más de un lugar	VERDADERO	64%	59%

Fuente: Basada en encuesta propia y BCRA (2017).

4.3 Identificación de necesidades y oportunidades

Tal como se desprende del análisis FODA, el curso virtual presentaba necesidades críticas asociadas con los bajos índices de regularización, la escasa participación, la limitada apropiación tecnológica y la falta de herramientas de autoaprendizaje. A ello se sumaban debilidades en la definición de roles docentes y en la coordinación del equipo.

En paralelo, se identificaron oportunidades relevantes, tales como la actualización de los planes de estudio en varias carreras de la FCE y la consolidación de un espacio de trabajo colaborativo promovido por la cátedra, con un liderazgo sólido y orientado a la mejora continua. Este conjunto de factores habilitó el rediseño como una estrategia eficaz para fortalecer el compromiso del estudiantado y, al mismo tiempo, preservar la calidad académica.

5. Planificación del rediseño

5.1 Marco estratégico del rediseño pedagógico

1) *Visión*. Consolidarse como un curso de excelencia dentro de la FCE-UBA para la enseñanza de *Administración Financiera*, formando estudiantes críticos, comprometidos y técnicamente sólidos, mediante una experiencia educativa virtual que replique el nivel de exigencia y calidad de un curso presencial.

2) *Misión*. De acuerdo con el programa aprobado para el primer cuatrimestre de 2025, la misión de la cátedra *Carlos Aire* es: “*Establecer un vínculo de confianza entre las y los integrantes de la cursada, que permita avanzar en la construcción del conocimiento y la práctica profesional, tanto para estudiantes como para docentes, en el ámbito de las finanzas. Desarrollar las capacidades de observación y análisis crítico, así como los métodos que permitan fortalecerlas y aplicarlas en la práctica.*”

En este marco, se busca definir *expectativas de logro* que describan aprendizajes integrados en distintos niveles de desempeño. La propuesta se enmarca en el cambio de paradigma educativo que traslada el foco desde la enseñanza (docente) hacia el aprendizaje (estudiante), promoviendo la autonomía, la participación activa y la reflexión crítica.

Para cumplir con esta misión, es necesario establecer intenciones claras, tanto en términos de *propósitos* como de *objetivos específicos*. Los primeros reflejan lo que el cuerpo docente espera del curso; los segundos, lo que el estudiantado será capaz de saber, comprender y aplicar al finalizarlo.

3) *Propósitos y objetivos*. En consonancia con los lineamientos de la cátedra, se definieron los siguientes *propósitos*:

- a) Fortalecer la evaluación formativa.
- b) Fomentar la reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza (presenciales y virtuales).

A su vez, los *objetivos* del proyecto se agrupan en:

- a) Promover la participación activa del estudiantado.
- b) Reflexionar sobre las prácticas docentes y su impacto en el aprendizaje.
- c) Desarrollar competencias relevantes para la práctica profesional en el ámbito financiero.
- d) Incentivar el uso ético, estratégico y responsable de la inteligencia artificial generativa (IA Gen).

4) *Métricas*. El objetivo de las métricas es generar indicadores que permitan evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados. Se busca reflexionar sobre el nivel de control que

el equipo docente posee sobre cada indicador y su relevancia para la mejora del proceso educativo.

En la tabla 2 se presentan los indicadores manteniendo los datos originales, pero con formato claro y jerarquizado. Estas métricas constituyen la base del monitoreo sistemático de la calidad académica y del compromiso del equipo docente, orientando las mejoras continuas del curso.

Tabla 2: Indicadores

Indicador	Grado de control del equipo docente	Importancia	Descripción / Métrica esperada
Inscriptos	0 %	Baja (B)	Total de personas anotadas en el curso.
Cursantes / Inscriptos	30 %	Media (M)	Porcentaje de estudiantes que participan activamente en las primeras dos semanas.
Actividades completadas en las primeras 2 semanas	40 %	Media (M)	Proporción de cursantes que cumplen con las primeras actividades de diagnóstico.
Rinden 1er parcial / Cursantes	40 %	Media (M)	Estudiantes que rinden el primer examen parcial.
Rinden 2do parcial / Cursantes	40 %	Media (M)	Estudiantes que rinden el segundo examen parcial.
Aprobados / Cursantes	10 %	Baja (B)	Porcentaje que aprueba respecto del total de cursantes.
Unidades con material pedagógico completo (videos, bibliografía, guías)	100 %	Alta (A)	Cobertura total de recursos por unidad temática.
Participación del equipo docente en reuniones de cátedra / congresos	100 %	Media (M)	Asistencia completa a instancias institucionales de intercambio.
Encuestas de fin de curso completadas	50 %	Baja (B)	Proporción de estudiantes que responden la encuesta final.
Feedback docente sobre actividades (oportuno y suficiente)	100 %	Alta (A)	Retroalimentación brindada dentro de los plazos establecidos (< a 72hs).
Conexión del equipo docente	100 %	Alta (A)	Al menos tres conexiones semanales al campus virtual.
Planificación clara y oportuna	100 %	Alta (A)	Bibliografía, cronograma y unidades publicadas a tiempo.
Ejecución de la materia según lo planificado	100 %	Alta (A)	Cumplimiento del cronograma previsto.
Incorporación de buenas prácticas en cuatrimestres posteriores	100 %	Baja (B)	Nuevo material o adecuación constante s/ Info. recolectada

5.2 Estrategias para replicar la experiencia presencial

Uno de los objetivos centrales del rediseño fue *replicar en el entorno virtual el nivel de exigencia y compromiso* característico de los cursos presenciales de la cátedra Aire. En este marco, se estableció como expectativa explícita que el curso requiera una dedicación semanal

aproximada de seis horas, en coherencia con la carga horaria presencial. Esta exigencia se comunica desde el inicio de la cursada y se refuerza mediante correos electrónicos de seguimiento.

Para sostener esta dinámica se implementaron diversas estrategias pedagógicas:

- *Participación continua:* Se fomenta la participación activa a través de foros asincrónicos y encuentros sincrónicos optativos, en concordancia con el reglamento de cursos virtuales. El seguimiento se realiza quincenalmente, detectando casos de inactividad o desenganche.
- *Trabajos prácticos:* Se diseñaron actividades individuales y grupales orientadas a aplicar los contenidos teóricos en contextos concretos. Estas instancias fortalecen las habilidades analíticas y colaborativas, y constituyen un componente clave de la evaluación formativa.
- *Checklist de seguimiento:* Se implementó una herramienta de autoevaluación que permite al estudiantado monitorear su propio avance. El checklist incluye todas las instancias del curso (lecturas, entregas, participación, evaluaciones) y su cumplimiento sostenido se considera indicador de progreso satisfactorio.

Estas estrategias buscan recrear la dinámica de un curso presencial, promoviendo autonomía, responsabilidad y compromiso en un entorno virtual exigente pero accesible.

6. Implementación

6.1 Herramientas utilizadas

1) *Video de presentación del cuerpo docente.* Se grabó un video institucional en el que se presentó la trayectoria académica y profesional de cada docente, con el fin de acercar al estudiantado a quienes lideran el curso. La grabación se realizó en espacios emblemáticos de la FCE-UBA (la escalera principal y el Patio Uriburu), reforzando el sentido de pertenencia institucional. Esta pieza audiovisual contribuyó a generar confianza y un vínculo inicial de cercanía entre docentes y estudiantes.

2) *Temas de base.* Se incorporó una *unidad de nivelación* tras el cambio de programa, que incluyó contenidos de matemática financiera, contabilidad, estadística e IA Gen. Esta unidad busca garantizar que todos los estudiantes partan de un conocimiento homogéneo para abordar las unidades posteriores.

3) *Introducción al curso.* Se diseñó una *presentación introductoria* que establece las pautas generales del curso. Se enfatizó que la cursada respeta las normativas de la Universidad, la Facultad y la cátedra. Además, se comunicaron las siguientes reglas específicas:

- Se espera la participación activa y la realización de al menos el 75 % de las actividades propuestas, en línea con la asistencia exigida en cursos presenciales.

- Las clases virtuales requieren cámara encendida y la comunicación formal se realiza exclusivamente a través del campus o del correo institucional.
- Se exige un comportamiento ético y profesional, sin tolerancia al fraude académico.
- Se recomienda realizar las tareas con anticipación y mantener una comunicación constante con docentes y compañeros.

Durante esta instancia, una estudiante observó que la materia parecía requerir la misma dedicación que una presencial. El equipo docente confirmó que ese era precisamente el objetivo: replicar, adaptada a la virtualidad, la *experiencia y exigencia de la cursada presencial*, promoviendo la interacción continua y el aprendizaje sostenido.

4) *Actividades iniciales y formación de grupos*. Se diseñaron actividades iniciales simples — ficha personal, presentación y encuesta de conocimientos financieros— para identificar a los cursantes activos entre los inscriptos. A partir de la participación en estas tareas, se determinaron los estudiantes efectivamente comprometidos, se organizaron los grupos de trabajo y se verificó su interacción inicial mediante los checklists y las entregas.

5) *Nuevo formato de unidades*. Cada unidad temática incluye videos explicativos a cargo de los docentes, bibliografía de referencia y guías de ejercicios diseñadas para reforzar los conceptos teóricos mediante su aplicación práctica.

El cronograma y las unidades se adaptaron al nuevo programa de *Administración Financiera*. Entre los cambios más significativos se encuentra la reconfiguración de la unidad de *Cálculo Financiero* como *Unidad 0 de repaso*, de carácter opcional. Asimismo, se reorganizaron los contenidos para mantener coherencia con el nuevo plan de estudios, siendo una de las modificaciones centrales adelantar la unidad de decisiones de financiamiento, antes de estudiar las decisiones de inversión. Estas reestructuraciones evidenció una mejoría en el aprendizaje progresivo y requirió la creación de nuevos materiales adicionales y actividades prácticas, por ejemplo, para mercado de capitales.

Adicionalmente se comenzó a trabajar en la unificación de la imagen de marca del curso, a fin de alinear las presentaciones, elementos de clase y pautas generales para los videos, con el objetivo de que el alumnado perciba una coherencia en el curso y pueda visualizar con mayor claridad los contenidos preparados por el equipo docente y contenido adicional, o de expertos externos cuando corresponda.

El formato del campus se ajustó al lineamiento institucional vigente, separando las unidades en tres componentes: *contenido teórico*, *contenido práctico* y *foro de consultas*, facilitando la navegación y la comprensión del recorrido formativo. Aunque la configuración del nuevo formato requiere ciertos conocimientos de programación, esta dificultad puede resolverse mediante el acompañamiento técnico del área de soporte.

6) *Creación de checklists*. Durante el curso se implementaron checklists digitales (en Microsoft Forms) para cada unidad, con el objetivo de facilitar la autogestión del aprendizaje. Estas listas

de verificación incluyen las tareas esenciales de cada módulo (visualización de videos, lectura de bibliografía, realización de ejercicios y, en algunos casos, cuestionarios o trabajos prácticos).

El uso del *checklist* fomenta la autonomía, la responsabilidad y la organización del tiempo de estudio, permitiendo tanto al estudiante como al equipo docente realizar un seguimiento transparente y eficiente del progreso académico.

7) *Recursos profesionales adicionales*. Se incorporó una sección optativa titulada *Recursos adicionales conexos a Administración Financiera*, orientada a ampliar la formación del estudiantado. Incluye materiales seleccionados del profesor Damodaran, recursos para el aprendizaje de idiomas, herramientas avanzadas de Excel, información sobre certificaciones internacionales y currículos del cuerpo docente. Esta sección busca fomentar una formación integral y potenciar el desarrollo profesional.

6.2 Roles docentes y automatización de comunicaciones

En cuanto a la distribución de roles, se asignó a uno de los ayudantes la responsabilidad de seguimiento administrativo y monitoreo de participación. Este ayudante controló las conexiones iniciales al campus y, posteriormente, el avance semanal de los estudiantes a través de los *checklists*.

Para optimizar la gestión, se desarrollaron *scripts con IA Gen* que automatizaron el envío de cuatro tipos de correos electrónicos de seguimiento, según el nivel de participación detectado.

Otro ayudante asumió la función de responder consultas en los foros, derivando a la profesora titular aquellas de mayor complejidad. Esta estructura permitió agilizar la comunicación, ofrecer respuestas oportunas y mantener un acompañamiento cercano a lo largo del curso.

7. Evaluación de resultados

Durante la cursada participaron 43 personas inscriptas en el curso. De ellas, 38 se conectaron al menos una vez al campus virtual.

A partir de las estrategias mencionadas en las secciones previas, se pudo identificar con rapidez que solo 18 personas cursarían efectivamente la materia, mostrando interés mediante la realización de actividades iniciales. Es probable que el número final de cursantes activos haya sido menor, ya que algunos realizaron solo tareas preliminares. En el primer trabajo práctico, por ejemplo, solo 14 estudiantes entregaron la actividad.

Al momento del primer examen parcial, la cantidad de participantes disminuyó considerablemente: únicamente 7 personas lo realizaron. Tras esta instancia, continuaron cursando 6 estudiantes, y finalmente 4 se presentaron al segundo parcial. Llama la atención que una persona que había aprobado el primer examen abandonara posteriormente la cursada.

Esto implica que 39 % de los cursantes rindieron el primer parcial y 22 % el segundo. La materia fue regularizada por 75 % de quienes se presentaron a rendir el segundo parcial, lo que

representa 43 % de quienes rindieron el primero y apenas 7 % del total de inscriptos. Estos resultados reflejan un *índice de ausentismo elevado*, aunque coherente con la tendencia general observada en cursos virtuales masivos.

En síntesis, se advierte una *depuración temprana del grupo*, lo que permitió concentrar los recursos docentes en los estudiantes más comprometidos. No obstante, persiste el desafío de mejorar la retención a lo largo de la cursada. Será necesario analizar si esta disminución responde a factores vinculados con el nivel de exigencia de la materia, la carga laboral del estudiantado o aspectos de gestión del curso.

Cabe destacar que, a pesar de la reducción en la participación, la cantidad de estudiantes que rindieron el segundo parcial *se duplicó respecto de la cursada anterior*, manteniendo un número similar de inscriptos, lo cual constituye un avance significativo.

Tabla 3: Resumen de resultados cuantitativos

Curso	Anotados	Cursantes activos	Rinden Primer parcial		Rinden Segundo parcial		Regulares		
			Cantidad	% sobre cursantes	Cantidad	% sobre cursantes	Cantidad	% sobre inscriptos	% sobre rindieron primer parcial
IC25	43	18	7	39 %	4	22 %	3	7 %	43 %

8. Conclusiones y recomendaciones

8.1 Principales aprendizajes del proceso

El proceso de rediseño del curso virtual de *Administración Financiera* en la FCE-UBA permitió identificar y abordar desafíos estructurales de la enseñanza universitaria remota, al tiempo que abrió nuevas posibilidades pedagógicas mediante la integración estratégica de herramientas digitales e IA Gen.

Uno de los aprendizajes más relevantes fue la necesidad de *redefinir el concepto de estudiante activo*, diferenciando entre quienes participan efectivamente del proceso formativo y quienes no llegan a involucrarse. Esta distinción resultó esencial para interpretar con precisión las métricas de rendimiento y orientar los recursos pedagógicos hacia quienes demuestran compromiso.

La llamada *estrategia embudo* –depuración progresiva del grupo a medida que avanza la cursada– permitió destinar más atención y acompañamiento a los estudiantes activos, configurando un entorno más cercano a la mentoría.

Asimismo, se comprobó que replicar la experiencia presencial en entornos virtuales exige *planificación rigurosa, comunicación clara y seguimiento continuo*. La implementación de herramientas como checklists, trabajos prácticos y espacios de participación asincrónica y sincrónica contribuyó a sostener el ritmo de la cursada y fortalecer el vínculo pedagógico.

El cumplimiento riguroso del cronograma por parte del cuerpo docente, así como la comunicación anticipada de modificaciones, resultaron factores determinantes para mantener el compromiso establecido en el “contrato pedagógico” inicial con el alumnado.

El uso de IA Gen demostró un alto potencial para personalizar la enseñanza, automatizar tareas docentes y fomentar la autonomía estudiantil, siempre que se acompañe de una reflexión ética y crítica sobre su aplicación.

Por último, el rediseño permitió consolidar una *visión compartida dentro del equipo docente*, orientada a la excelencia académica, la equidad en el acceso al conocimiento y la formación de profesionales críticos y comprometidos. Este proceso no solo mejoró la calidad del curso, sino que sentó las bases para futuras iteraciones que continúen fortaleciendo la enseñanza de las finanzas en entornos virtuales exigentes y dinámicos.

8.2 Proyección futura del curso y posibles ajustes

Si bien el rediseño representó un avance significativo, el proceso evidenció áreas con potencial de mejora. En particular, se identifican oportunidades para:

- *Fortalecer la ejecución sostenida* de las estrategias planificadas, garantizando coherencia entre la planificación y la práctica.
- *Ampliar el compromiso del equipo docente*, promoviendo la reflexión y el intercambio continuo en torno a los resultados obtenidos.
- *Adelantar la aplicación de la encuesta de fin de curso*, a fin de identificar de manera temprana las causas de la deserción y las oportunidades de mejora, con un mayor muestreo.
- *Consolidar una comunicación fluida y bidireccional* entre docentes y estudiantes, junto con un seguimiento sistemático de las métricas definidas.

La integración de estas acciones permitirá optimizar la retención y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en futuras ediciones del curso.

REFERENCIAS

- Banco Central de la República Argentina (BCRA) (2017). *Encuesta de medición de capacidades financieras*.
- Geli, A. y Dell'Elce, Q. (s.f.). *Ante el centenario de la creación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires: una breve historia sobre su trayectoria y evolución*. Disponible en sitio web economics.uba.ar.
- Grané, M. (2024). *Implementación de ChatGPT en el aula*. En Mireia Ribera y Oliver Díaz Montesdeoca (Coord), *ChatGPT y educación universitaria*, Octaedro, págs. 97-121.
- Mazza, D. (2007). *La tarea en el nivel superior de la enseñanza*. Tesis doctoral Universidad de Buenos Aires. Disponible en sitio web filo.uba.ar.
- Universidad de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Económicas (2025). *Programa de Administración Financiera - Cátedra Aire*.
- Universidad de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Económicas (2025). *Uso de la IA generativa en la enseñanza universitaria a nivel global*. Programa de capacitación docente: IA generativa en la educación universitaria. Documento interno.