



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**CONSTRUCCIÓN DE UN SIMULADOR PARA EVALUAR
COMPETENCIAS EN FINANZAS BÁSICAS**

R E P O R T E L A B O R A L
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
DIANA MENDOZA CERNA

DIRECTORA DEL REPORTE LABORAL:
DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA



**® Facultad
de Psicología**

CIUDAD UNIVERSITARIA, D.F.

MARZO, 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UNAM-069
2010

M.-

TPs.

Para mi familia: mamá, papá, Paola, Orlando, Aída y Luz; por todo su amor y
compañía incondicionales.

¡GRACIAS!:

A mamá por su amor, consejo, aliento y fortaleza.

A papá por su amor, sabiduría, apoyo y lucha incansable.

A Paola por ser mi compañera y cómplice desde siempre.

A Orlando por soportarme (en todo sentido) y amarme tanto.

A Aída y Luz por abrir mi corazón a lo más valioso de la vida.

Mi respeto y gratitud:

A la Dra. Irene Muria, la Mtra. Piedad Aladro, el Mtro. Fernando García, la Mtra.

Margarita Molina y el Mtro. José de Jesús Carlos.

GRACIAS INFINITAS A DIOS.

Índice

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. Desempeño profesional del psicólogo en evaluación de finanzas personales.	7
1.1. Formación académica, profesional y funciones laborales actuales	7
1.2 El área de Evaluación.	10
1.3 El proyecto de los talleres de finanzas personales.	13
1.4 Evaluación de los talleres de finanzas personales.	15
Capítulo 2. Fundamentación teórica	22
2.1 Enfoque basado en competencias	22
2.2 La educación financiera y su evaluación	36
2.3 Competencias en educación financiera.	45
Capítulo 3. Desarrollo, aplicación y resultados del instrumento de evaluación	51
3.1 Diseño	53
3.2 Construcción	61
3.3 Resultados	65
Capítulo 4. Lo acontecido con el instrumento: análisis, críticas y conclusiones.	71
4.1 Influencia y aplicación del modelo constructivista.	71
4.2 Análisis de los resultados	73
4.3 Críticas al proyecto en relación con el instrumento.	76
4.4 Aportaciones a mi formación personal y profesional.	81
Referencias	85
Anexos	88

Resumen

El quehacer en la psicología es bastante amplio, y dentro de su campo de acción este documento se enfoca a presentar la incursión del psicólogo en el escenario de la construcción de instrumentos de evaluación particularizado en un ámbito poco común dentro de esta disciplina como lo es el de las competencias en finanzas personales.

Así, el propósito de este trabajo consiste en presentar la construcción de un instrumento de evaluación de competencias para un taller de finanzas personales básicas como evidencia de la experiencia laboral de una profesional en la psicología.

A modo de una ventana hacia el desarrollo de dicho instrumento, en este documento será posible apreciar a detalle los diversos aspectos de su creación: el contexto laboral que en su momento demandó su construcción, el fundamento teórico del enfoque de competencias en el contexto de las finanzas personales, el reto creativo del diseño con los tintes de innovación que lo caracterizan, los detalles inherentes a su construcción y los resultados de su aplicación.

Finalmente, se abordará una reflexión importante en torno a las diferentes situaciones que durante el desarrollo profesional ponen a prueba la formación del profesional en psicología poniendo en perspectiva la necesidad de aplicar su bagaje académico y capacidades personales tanto en el desarrollo de su trabajo como en la satisfacción de exigencias institucionales que en ocasiones pueden incluso resultar diferentes de las necesidades sociales reales.

Introducción

En el contexto de la formación profesional en el campo de la psicología un área de particular relevancia y que hasta cierto punto define el quehacer del psicólogo a lo largo de su experiencia profesional es la evaluación.

Si bien es cierto, siendo la evaluación un proceso que provee de información útil en la toma de decisiones podría considerarse un campo común no sólo de algunas disciplinas como la psicología, sino también del actuar cotidiano de los individuos, sin embargo también es cierto que en ocasiones resulta sorprendente la poca importancia o muy limitada aplicación que en realidad se da a esta poderosa herramienta de obtención y acceso a la información.

Comprendiendo entonces que la evaluación es mucho más que exámenes o pruebas aplicadas con fines clasificatorios y de discriminación, es común que los psicólogos a lo largo de nuestra formación desarrollemos ciertas capacidades que finalmente nos habilitan como evaluadores.

Así, la propia formación académica de la psicología lleva a sus profesionales a desarrollar habilidades para realizar evaluación como una de las destrezas características de esta profesión e incluso parte del perfil esperado en aquellos egresados de tal formación; en función de esto es posible encontrar muchas evidencias de cómo la evaluación se requiere en el desarrollo de la psicología, una de ellas lo es la construcción de instrumentos no sólo enfocada a la clasificación o identificación de las diferencias, sino dirigidos a gran cantidad de objetivos tanto de investigación como de evaluación respecto a gran variedad de fenómenos y situaciones psicológico sociales.

Esta capacidad en la construcción de instrumentos puede desarrollarse en torno de diferentes enfoques y uno que tiene particular relevancia en la actualidad es el enfoque basado en competencias el cual toma fuerza, entre otras razones, como consecuencia de una de las más recientes búsquedas globales por encontrar una opción que permita afrontar con cabalidad los retos o puntos críticos que atraviesa el mundo globalizado en diferentes ámbitos como lo son el educativo, el de salud, el laboral y el económico.

De lo anterior que resulte bastante coherente encontrar, al enfoque de competencias, permeando incluso el manejo de los propios ingresos y gastos o bien las finanzas personales bajo la premisa de que si a nivel social pueden desarrollarse ciertas competencias en este ámbito, eso repercutirá en un manejo deseable de los recursos económicos y por lo tanto se logrará un efecto positivo en la resolución de algunos puntos que se consideran críticos en las economías mundiales, como puede ser la incursión de un mayor número de personas en las filas de los servicios financieros formales (bancarización), un manejo responsable del crédito o el desarrollo de efectivos programas de retiro que aseguren el bienestar de la población con menores costos para los gobiernos y mayor eficiencia desde la responsabilidad social.

Estos elementos dan la pauta para identificar que el desarrollo de competencias en finanzas personales es fundamental, dado lo cual actualmente infinidad de instituciones a lo largo del mundo se han dado a la tarea de promover estrategias que posibiliten el desarrollo de dichas competencias, lo cual resulta incompleto y hasta falta de coherencia si carece desde su creación y hasta su operación, de procesos formales de evaluación que puedan arrojar información válida y confiable respecto al

impacto y beneficio de dichos esfuerzos a lo cual es posible recuperar entonces la relevancia de la evaluación como un proceso fundamental en el conocimiento de dichos esfuerzos de educación financiera con miras a una consecuente toma de decisiones que permita dirigirlos apropiadamente a generar el impacto que requieren las diferentes poblaciones que los reciben.

A efectos de lo anterior cabe entonces iniciar la presentación de lo que constituirá el punto medular en el presente documento: **la construcción de un simulador para evaluar competencias en el contexto de unos talleres en finanzas personales básicas.**

La construcción de este instrumento representa, además de una contribución al contexto previamente planteado, una innovación en términos de la herramienta particularmente elegida (un simulador) y es importante aclarar que en este trabajo será posible apreciar el desarrollo de una primera versión, la cual sentó las bases para el logro de un instrumento más complejo.

Dicho instrumento obedece a la necesidad de retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje derivado de la participación en los mencionados talleres para mejorar la toma de decisiones tanto para la institución (cumplimiento de objetivos, funcionamiento de las estrategias didácticas) como a los participantes en los talleres (necesidad de mayor preparación o particularización en elementos ya adquiridos).

Ahora bien, adicional a la propia construcción del instrumento, otro aspecto importante que también será posible apreciar a lo largo de este documento es que, como sucede en diferentes contextos laborales, el

desarrollo de este instrumento ha visto su propósito impactado tangencial o directamente por condiciones ajenas al mismo (por ejemplo necesidades institucionales, diversas comprensiones de la evaluación en ella misma, etc.).

En función del propósito del propio trabajo es que resultó necesario generar un instrumento válido, confiable, económico y consistente con algunos requerimientos solicitados ex profeso por la institución patrocinadora.

Teniendo en cuenta tanto la construcción del instrumento como la experiencia profesional que le dio origen es necesario entonces presentar el objetivo del presente reporte laboral: Presentar la construcción de un instrumento de evaluación de competencias para un taller de finanzas personales básicas como evidencia de la experiencia profesional desarrollada en la práctica de la psicología.

El logro de este objetivo se perseguirá a través de la presentación de cuatro capítulos que contendrán, en primera instancia, el contexto laboral que respalda y define tanto mi trabajo en la psicología como mi particular incursión en el ámbito de la evaluación y las competencias (capítulo I); para posteriormente presentar un segundo capítulo enfocado a la justificación teórica del trabajo en términos de las competencias aplicadas al contexto de la educación financiera desde un modelo constructivista y su correspondiente evaluación.

En el tercer capítulo, el énfasis está en presentar los elementos incluidos en el diseño y construcción del simulador de competencias presentando también la información correspondiente al piloteo y sus resultados para

finalmente cerrar la presentación con el cuarto capítulo (correspondiente al análisis, crítica y conclusiones) en que será posible identificar tanto las virtudes como las áreas de oportunidad del instrumento.

Capítulo I. Desempeño profesional del psicólogo en evaluación de finanzas personales.

El primer apartado del presente trabajo lleva consigo la finalidad de ofrecer al lector un acercamiento general a los aspectos más relevantes de mi desarrollo como profesional en la psicología, para posteriormente particularizar en la experiencia laboral concreta que da razón a este documento. Con esta perspectiva en mente, será posible encontrar en esta sección datos relativos a mi formación académica e historia profesional, aunado a la descripción de lo que caracteriza el actual lugar de trabajo y el proyecto particular que atañe al presente reporte; finalmente el cierre de ésta sección permitirá identificar las funciones que dan sentido y relevancia al desarrollo de mi profesión dentro de la evaluación.

1.1. Formación académica, profesional y funciones laborales actuales

Considero prudente iniciar esta sección comentando que, a lo largo de casi cinco años de preparación académica (2002-2006) fui identificando lo que motivaría mi compromiso y vocación hacia la psicología: comprender que a todo comportamiento humano aparente subyace algo que lo motiva, estimula o precipita y, aunque esto se ha explicado con vastedad desde diferentes enfoques me encontré con la posibilidad no sólo de explicarlo o entenderlo teóricamente, sino de indagar por propia mano y corroborar cómo y por qué las teorías proponen lo suyo y mejor que eso logré mis propias conclusiones como resultado de los conocimientos y habilidades que adquirí y desarrollé durante mi formación académica las cuales se constituirían como los cimientos fundamentales en la

construcción de las capacidades laborales que requeriría en la siguiente etapa de mi formación profesional.

En consecuencia de lo anterior, las mencionadas habilidades y conocimientos me han posibilitado el integrarme al campo laboral como parte del complemento lógico a mi formación profesional desempeñando actividades como el servicio social realizado en un Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (laborando en el área de orientación educativa) o la docencia del idioma inglés, las cuales me dieron la posibilidad de aplicar conocimientos respecto a la psicología educativa, psicometría, psicología social y dinámica de grupos, por mencionar sólo los más específicos respecto a mi formación.

Sin embargo, estas actividades me han dado algo más que la posibilidad de aplicar lo aprendido en los libros y aulas, mejor aún, me permitieron comenzar la construcción de un camino profesional al constatar que mi formación académica me ha proporcionado las herramientas suficientes para enfrentarme al ámbito laboral mediante el uso de lo aprendido para la solución de problemas e impulsándome a desarrollar y aplicar un criterio profesional y ético que se forja mejor sobre la experiencia laboral. Así, mi incorporación al ámbito laboral ha marcado una etapa de madurez en mi formación más allá de lo económico y mucho más trascendente al simple hecho de ser un mero paso "obligado" en el desarrollo de todo individuo.

Cabe entonces, continuar con la contextualización respecto a mi camino laboral. En 2007 tuve oportunidad de incorporarme en el equipo de Investigación y Evaluación del Espacio Cultural y Educativo Betlemitas (espacio que en adelante se denominará como ECEB), sede del Museo Interactivo de Economía (MIDE); mi ingreso en ésta institución sucedió

gracias a que mi última jefa en la docencia del idioma inglés, al haber conocido también mi trabajo como psicóloga en actividades adicionales tuvo la amabilidad de recomendarme para una nueva oportunidad que requería las habilidades de una persona con mi profesión para conformar el equipo de un nuevo proyecto; a razón de dicha recomendación, la entonces coordinadora del área de Evaluación del ECEB me entrevistó para evaluar mis capacidades y fue, en función mi trabajo académico y mi disposición por crecer académica y profesionalmente en el área que me consideró apta para la labor de asistente en la coordinación de evaluación del proyecto en ciernes.

El proyecto en su momento consistía (a grandes rasgos) en el diseño y desarrollo de un taller de finanzas personales bajo el patrocinio de una institución financiera. A lo largo de dicho proyecto se han realizado diferentes actividades como parte de la evaluación en sus fases formativa, sumativa y finalmente una de "operación" en la que se ubica actualmente.

Durante dichas fases he desarrollado actividades que han ido desde la aplicación de encuestas hasta el desarrollo de toda una herramienta de evaluación cuya descripción será el punto medular de éste reporte, pasando por la organización de sesiones piloto para evaluación y, gracias a la valoración de mis capacidades por parte de mis coordinadores, he tenido también la oportunidad de participar en diversos proyectos del área de evaluación del ECEB independientes de lo correspondiente al proyecto de los talleres de finanzas personales.

En función de lo anterior algo que he considerado fundamental a lo largo de mi trabajo en el ECEB es que me ha permitido contribuir efectivamente

al proceso de evaluación en tanto que, en conjunto con el equipo de trabajo, hemos determinado e implementado procesos que ofrecen información útil y relevante en función de los objetivos de evaluación con la finalidad de que las partes responsables puedan tomar decisiones informadas y por lo tanto optimizar los resultados de los diferentes productos dentro del proyecto de los talleres de finanzas y el ECEB en general.

Ahora bien, dado el objetivo del presente documento, será pertinente particularizar en uno de los productos de evaluación en los que he participado que en este caso será: un simulador para evaluar competencias en el manejo de finanzas personales básicas; este ha sido el proyecto más reciente en el área, y dadas sus características ha sido también uno de los más ambiciosos y se describirá detalladamente en el tercer capítulo.

1.2 El área de Evaluación.

El Espacio Cultural y Educativo Betlemitas opera a través de la creación en 2002 de un Fideicomiso con la mira puesta en presentar a la ciencia económica en términos de fácil contacto para el común de la gente; con esto en mente las áreas que componen al fideicomiso se dedican a buscar y desarrollar diferentes medios y estrategias de divulgación que permitan a la población en general comprender una idea básica: "todos somos parte de la economía" tal como versa el lema del MIDE (Museo Interactivo de Economía), el cual en sí mismo es la estrategia principal para cumplir el mencionado objetivo del recinto que lo alberga. El logro de ésta ambiciosa empresa es posible a través de las áreas que operan al ECEB y MIDE, una de las cuales es el área de Evaluación.

De acuerdo con la fundadora del área de evaluación en el ECEB Leticia Pérez Castellanos (con base en información obtenida mediante comunicación personal), la evaluación es una constante no sólo en la actual operación del ECEB y el MIDE (que abrió sus puertas al público en julio de 2006), sino que lo ha sido incluso desde su conformación. Si bien es cierto muy al principio del proyecto(en 2002), el área como tal era inexistente, la evaluación en sí misma ya operaba generando información indispensable para los expertos en economía quienes en su momento fungían también como los encargados de realizar encuestas o estudios de opinión mediante los cuales perseguían el objetivo de identificar los conocimientos e ideas de la población en general respecto a la economía en genéricamente y temas particulares correspondientes a ésta ciencia para, en función de ello desarrollar exhibiciones con contenidos pertinentes para lograr sus objetivos informativos o de sensibilización. En su momento, dichos estudios resultaron fundamentales dado que la única colección existente para exhibir en el museo es la que corresponde a Numismática y de ahí en más era necesario desarrollar el resto de las exhibiciones a presentar en el museo a lo cual se determino inspirarse en lo que actualmente se explica como la experiencia del visitante. Hacia el final de ésta etapa se realizaron también evaluaciones formativas de las exhibiciones y de aspectos relativos a la creación de la imagen y el propio nombre con el que se identificaría al museo; cabe mencionar que dada la básica presencia de un equipo de evaluación en ese momento algunos de dichos estudios se realizaron con el apoyo de instancias externas contratadas para tales fines.

Ahora bien, conforme el proyecto comenzó a consolidarse y las necesidades de evaluación permanecían se llegó a la conclusión de

destinar un espacio para éste fin, de modo que el siguiente paso fue conformar el área denominada "Extensión y Evaluación" donde pudo continuarse la labor más formalmente con la evaluación formativa de algunas exhibiciones, la evaluación sumativa para otras y al ocurrir la apertura del MIDE al público en julio de 2006 desarrollar estudios de públicos (por ejemplo: opinión, características de los visitantes) que posibilitaron al área para extenderse incluso hacia las actividades adicionales al museo que ya también se consolidaban en el ECEB, como cursos o talleres impulsados o promovidos por la propia área.

Más recientemente, el área de "Extensión y Evaluación" se expandió y dividió dando paso a que "Evaluación" se constituyera como una dependencia del "Foro Educativo" y finalmente lograra su consolidación como el área de "Investigación y Evaluación" actual cuya línea de mando fue tomada por la Dirección General del ECEB. (Posible inserción del organigrama en esta sección)

En función de lo anterior, el área donde laboro ha tomado particular relevancia al poner sus capacidades al servicio de las diferentes áreas o ámbitos dentro del ECEB sin perder de vista su objetivo principal: Corroborar que los proyectos o productos elaborados en la institución logren sus objetivos cabalmente; de éste modo se continúa la labor realizando desde los estudios de opinión, características y afluencia de los visitantes hasta evaluaciones tan particulares como el funcionamiento del sitio web del MIDE pasando por la evaluación de eventos, estrategias en educación no formal (cursos talleres, diplomados, etc.), evaluación de cursos para guías del museo, exhibiciones (en operación y desarrollo), cursos y proyectos especiales.

Para muestra del peso del área dentro del ECEB, basten los siguientes dos botones: La evaluación de una de las exhibiciones operantes en el museo "ABC de la banca" cuyo objetivo principal fue identificar si la exhibición cumplía con 2 condiciones básicas: comunicar a los visitantes la bancarización en función de sus tres actores fundamentales el ahorro, el banco y el crédito

Como parte de los objetivos planteados en la introducción del presente documento es relevante retomar las labores de evaluación dentro de uno de los proyectos que se desarrollan actualmente en el ECEB, que es el de los talleres de finanzas personales.

1.3 El proyecto de los talleres de finanzas personales.

Siendo la divulgación de la ciencia económica parte fundamental del quehacer del ECEB y el MIDE, es de esperarse que la educación financiera resulte una labor "obligada" (por plantearlo de algún modo) en las que deba desarrollarse ésta institución.

En función de ello y como fue mencionado, en el ECEB se desarrollan diversas actividades enfocadas también a éste propósito, una de las cuales se describe a continuación y que es en esencia la razón de ser de mi trabajo en la institución.

Fue a mediados de 2007 que se conformó en el ECEB un equipo de trabajo que, apoyado en el patrocinio de una institución bancaria daría forma a un taller de finanzas personales cuyo objetivo inicial consistiría en sensibilizar a sus asistentes respecto al propio manejo de sus finanzas y darles

elementos informativos para identificar aquellas prácticas que resultan favorables en el manejo básico de las finanzas.

Dado el objetivo planteado, tanto el MIDE como la institución financiera aportaron sus áreas de experiencia (el desarrollo de los contenidos y la estrategia de divulgación a cargo del MIDE y la validación práctica de dichos contenidos por parte del banco patrocinador) para construir un "taller" de Finanzas Personales.

El diseño, construcción y evaluación formativa de los talleres iniciaron en julio de 2007. El punto de partida fue la decisión de los temas a tratar: el ahorro y el crédito; estos temas finalmente se particularizarían para dar paso a un total de cuatro talleres, dos referentes a cada uno de los temas centrales.

Para el desarrollo de los talleres se determinó la inclusión de varias herramientas didácticas (videos, calculadoras, interactivos y cuadernillos de trabajo) que en su momento recibieron retroalimentación y ajustes en función de los resultados de las evaluaciones realizadas; adicionalmente, en un momento final del diseño de los talleres se consideró pertinente la participación de un instructor que complementara la información durante el taller apoyándose en láminas informativas.

Al concluir la etapa de construcción de los talleres, en marzo de 2008, dio inicio la fase de operación del programa y se desarrollaron las estrategias de evaluación sumativa, en función de lo cual los talleres se sometieron a ajustes que los han llevado a su configuración actual como un programa de educación financiera.

Dicho programa está dirigido al público en general a partir de 17 años y se imparte en dos módulos: uno de ahorro y otro de crédito. La duración total del programa es de cuatro horas. Los talleres se desarrollan en aulas instaladas *ex profeso* para tal efecto con un cupo máximo de 20 personas; cada aula cuenta con una pantalla donde se proyectan los videos y las láminas informativas ya mencionadas, así como computadoras para cada uno de los participantes en las cuales resuelven algunas actividades presentadas en los cuadernillos de trabajo mediante el uso de las calculadoras e interactivos propios del taller.

Esta brevísima presentación tanto del proyecto como de los talleres de finanzas personales, abre el camino para mostrar en el siguiente subapartado el trabajo realizado desde el área de evaluación al respecto de este proyecto.

1.4 Evaluación de los talleres de finanzas personales.

A razón de la importancia de la evaluación en las diferentes labores que se realizan al interior del ECEB, en función de lo innovador de éste proyecto para ambas instituciones y con la intención de construir un producto ajustado al cumplimiento de sus objetivos, la evaluación fue parte de la propuesta ofrecida desde el MIDE al banco patrocinador de los talleres de finanzas personales desde el inicio del proyecto.

Ahora bien, el inicio formal del proceso de evaluación en el programa sucedió mediante un estudio exploratorio diseñado (como sucedería con el resto de las estrategias de evaluación aplicadas en el proyecto) por el coordinador de evaluación del proyecto. Este primer estudio surgió con la finalidad de conocer el interés de los visitantes al museo en torno a la

realización de un taller que abordara temas básicos en el manejo de las propias finanzas y de identificar el impacto que podría tener la asociación de dicho taller al nombre de una institución financiera (en este caso el banco patrocinador).

Los resultados en dicho estudio fueron tan diferentes de lo esperado tanto por la institución como por el equipo de evaluación que se consideró necesario realizar un estudio comprobatorio en museo y vía correo electrónico, el cual corroboraría lo encontrado en el primer estudio realizado. Desde éste momento mi trabajo en el área comenzaría a definirse iniciando por la aplicación de los instrumentos correspondientes a este estudio y la recolección de los resultados correspondientes.

Una vez dado el primer paso para la creación de los talleres, durante el diseño de los mismos se realizó la evaluación formativa de los contenidos y materiales empleados. Los indicadores a evaluar en ésta etapa fueron considerados en función de identificar si efectivamente se daba cumplimiento al logro del objetivo principal de los talleres que en ése momento consistía en sensibilizar a los participantes respecto al manejo de sus propias finanzas.

Para efectos de lo anterior se aplicaron estrategias dirigidas a evaluar tanto la comprensión de los contenidos presentados, como la utilidad de los materiales impresos que se proporcionaban a los participantes, además de las actividades a realizar durante los talleres y los prototipos de calculadoras e interactivos que se emplearían en los mismos.

Este proceso inició con el acercamiento a los objetivos, programa y herramientas preliminares de los talleres. Enseguida, se procedió diseñar y

aplicar otras estrategias durante sesiones piloto de evaluación en las que se presentaban los prototipos de las diversas herramientas didácticas y se aplicaban cuestionarios con preguntas abiertas en las que los asistentes pudieran expresar su opinión tan ampliamente como lo desearan; en el caso particular de los materiales impresos se solicitaba que dentro del propio material los participantes anotaran sus comentarios y dudas respecto a la información plasmada, así como sus opiniones y sugerencias de mejora; en cuanto a las calculadoras e interactivos se solicitaba a los participantes llevar registro de los resultados obtenidos con el uso de las mismas y se les proporcionaba un formato para registrar su experiencia en el uso de los prototipos.

En ese momento del proceso mi trabajo consistió principalmente en realizar la aplicación de los instrumentos diseñados por el coordinador del área, así como operar cuestiones logísticas asociadas a la reproducción de los instrumentos, la realización de las propias sesiones piloto, convocar a los asistentes y preparar el escenario propicio para las sesiones. Una vez obtenida la información mi trabajo se extendía hasta la recuperación de la misma, análisis, entrega de resultados y participar en la retroalimentación y sugerencias para las instancias responsables de los productos evaluados.

A partir de las observaciones y sugerencias de mejora propuestas a los diferentes productos del programa se dio apoyo al área de contenidos respecto al diseño instruccional de las actividades impresas, así como recomendaciones respecto del lenguaje utilizado en los materiales impresos con la finalidad de hacer sugerencias que desde la teoría podrían mejorar la divulgación y el entendimiento de los productos evaluados.

En este punto, mi trabajo se enfocó a reforzar el diseño instruccional de las actividades, proporcionar asesoría básica sobre construcción de reactivos al equipo de contenidos (para algunos cuestionarios incluidos en los cuadernillos), revisión del lenguaje utilizado en los materiales impresos (para eficientar la divulgación) y en general aplicación de lo concerniente a nuestra área en función de lo recomendado en el reporte anteriormente mencionado.

Con la incorporación de algunas recomendaciones de evaluación en las herramientas de los talleres se conformaron los productos finales y se dio paso a la etapa "operativa" del programa, junto con la cuál fue posible dar paso a la evaluación sumativa del taller. El diseño de la propuesta de evaluación en esa etapa corrió nuevamente por cuenta del coordinador de evaluación del proyecto y se configuró básicamente a partir de cuatro estrategias: Aplicación de un cuestionario de intereses y conocimientos, uso de mapas personales de significado, realización de entrevistas a los participantes de los talleres y desarrollo de estudio de casos.

Dichas estrategias se aplicaron entre marzo y octubre de 2008 y cada estrategia contó con un protocolo específico de aplicación. El cuestionario se aplicaba en dos partes perseguía el objetivo de obtener información respectiva a la adquisición de conceptos básicos y variaciones en el nivel de interés de los participantes respecto a algunos de los planteamientos propuestos en el taller sobre el manejo de las finanzas personales básicas; los mapas personales de significado fueron utilizados con la finalidad de identificar si la comprensión de los conceptos básicos relativos al taller sufrían cambios significativos respecto a las ideas previas al mismo. Estas dos herramientas fueron aplicadas en dos momentos (anteriores y posteriores al taller). Las entrevistas se realizaron para identificar las

sensaciones de los participantes respecto a sus propios conocimientos y manejo de las finanzas inmediatamente después de haber tomado el taller y finalmente, los estudios de casos permitieron a través de varias entrevistas tiempo después de haber tomado los talleres con la finalidad de identificar desde cambios actitudinales hasta de comportamiento respecto al manejo de las propias finanzas a razón de la participación en los talleres.

En esta etapa mi labor consistió en la aplicación de la mayoría de las entrevistas, participación en la aplicación de los mapas personales de significado y ocasionalmente el cuestionario de intereses y conocimientos; respecto a éste último, colaboré adicionalmente en la capacitación para que los instructores y asistentes de los talleres apoyaran la aplicación dado que ésta herramienta debía aplicarse "exhaustivamente", a diferencia del resto que se aplicaron mediante muestras. Complementariamente participé del análisis de la información y nuevamente en el desarrollo del reporte de resultados y retroalimentación para las instancias pertinentes, de las cuales, desafortunadamente sólo fueron consideradas para su aplicación aquellas "menos caras" (tanto en tiempo como en recursos económicos) o de aplicación más sencilla, sin priorizar la aplicación de aquellas con mayor impacto.

Desafortunadamente en éste contexto, como en muchos otros (que parecen constituir la mayoría en nuestro país), la evaluación no pudo escapar de los prejuicios y las prácticas administrativas poco favorables que desvían su verdadero objetivo (un proceso para obtener información y tomar decisiones) para simplificarlo y dejarlo en términos de un examen en función de un beneficio o un medio que justifica decisiones previamente tomadas. Fue conforme al crecimiento del proyecto y a razón de algunos cambios en el equipo encargado de su desarrollo y seguimiento que los

objetivos del taller comenzaron a cambiar, alejándose del deseo de sensibilización de los asistentes para ceñirse a uno diferente: ofrecer beneficios económicos a los participantes desde la institución bancaria patrocinadora y promoverse como una herramienta de capacitación y/o requisito de ingreso para el propio personal del patrocinador. En adelante, las decisiones al respecto del taller y por ende su evaluación se verían impactadas por dicho cambio.

El siguiente paso en la evaluación fue la implementación de un cuestionario electrónico de opinión a petición de la dirección de educación financiera del banco patrocinador. La finalidad de éste cuestionario es (dado que aún se aplica) conocer las impresiones de los asistentes del taller respecto a los puntos de mayor y menor agrado sobre el taller genéricamente y sus componentes particulares. Éste cuestionario se aplica trimestralmente vía correo electrónico a muestras de los participantes en los talleres de finanzas y sus resultados son analizados y reportados a la coordinación de Educación Financiera de la institución patrocinadora.

Más adelante, se retomó la aplicación del cuestionario de intereses y conocimientos de diciembre de 2008 a marzo de 2009. En este caso la nueva aplicación respondió de nuevo a una petición expresa del banco patrocinador puesto que, en función de la consistencia en los resultados obtenidos con anterioridad, la propia área de Evaluación consideraba irrelevante continuar la aplicación, sin embargo la institución patrocinadora solicitó la continuidad del proceso por fines institucionales y se retomó tanto la capacitación a los instructores y asistentes como la aplicación y el correspondiente análisis y reporte de resultados.

Finalmente, en la etapa más reciente surgió la idea desde la institución patrocinadora y en consecuencia la solicitud de desarrollar una evaluación capaz de corroborar el desarrollo de competencias logrado por las personas que se presentaban a tomar los talleres de finanzas personales. Dicha evaluación constituiría la herramienta más ambiciosa desarrollada en el área por diversas cuestiones, desde su disparidad con el propio diseño del taller hasta el requisito de automatización impuesto por el patrocinador. El proceso de construcción de esa etapa de evaluación del programa será descrito a detalle en el tercer capítulo del presente reporte.

Para efectos de iniciar la introducción al punto principal de éste trabajo procede entonces dar el primer paso mediante la presentación en el siguiente capítulo de marco teórico que fundamenta al simulador de evaluación de competencias desarrollado para los talleres de finanzas personales.

Capítulo 2. Fundamentación teórica

Una vez introducido lo referente al contexto de mi trabajo respecto a la evaluación y cómo ello me ha determinado a abordar el enfoque de competencias como uno de los proyectos más importantes en mi desarrollo profesional, es menester entonces presentar de manera relativamente sintética el bagaje teórico (como el título lo indica) que ha sido útil y más aún necesario en mi comprensión de lo que al tema de la evaluación de competencias en educación financiera corresponde.

Sirvan entonces este capítulo con sus apartados: *enfoque basado en competencias, la educación financiera y su evaluación y las competencias en educación financiera* para respaldar aquello que se define como el punto de partida formal a los simuladores de competencias que se describirán en el tercer capítulo.

2.1 Enfoque basado en competencias

Las competencias en la actualidad

El concepto de competencias en sí mismo se encuentra alimentado por diversos enfoques e incluso, depende del contexto en que se estudia o aplica, de ahí que su definición también sea algo variable, aunque por supuesto encuentra puntos de convergencia que la constituyen como un objeto particular.

En función de lo anterior cabe entonces mencionar que las competencias son, de acuerdo con diferentes autores:

- "Una construcción [...] resultado de una combinación pertinente de varios recursos [...] recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera)... Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables". (Le Boterf cit por Hernández et. al, 2005, p.55)
- "Comportamientos manifiestos en el desempeño laboral que le permiten a una persona actuar eficazmente. Su aparición y permanencia están soportadas en el conocimiento, el deseo y la habilidad de lograr sus objetivos" (Benavides, 2002, p.34)
- "Las competencias constituyen un vínculo entre las misiones a llevar a cabo y los comportamientos puestos en práctica para hacerlo, por una parte y las cualidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria, por otra." (Levy-Leboyer, 1996, p. 24)
- "Una competencia se concibe como una red integrada y funcional formada por componentes cognitivos, afectivos, sociales y sensoriomotores, susceptible de ser movilizadada en acciones finalizadas ante una familia de situaciones" (Allal, 2002 cit por Coll, 2009, p.10)
- "Se considera que el término 'competencia' se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo" (Comisión Europea, 2004 cit por Coll, 2009 p. 10)
- "Entendemos por competencia aquel desempeño complejo donde se manifiesta un conjunto integrado de saberes de tipo teórico, de habilidad y actitudinal, puestos en juego por una persona para responder a demandas de un determinado contexto y que son

empleados para obtener un producto, resultado o lograr cambios favorables con respecto a una situación inicial." (Carlos, 2009 s/p.)

Ahora bien, a razón de las definiciones ya presentadas es posible notar que el trasfondo de la definición de competencias proviene principalmente de los ámbitos laboral y educativo y que se dirige básicamente a la ejecución esperada de alguna o algunas tareas llevando implícito el uso o aprovechamiento de diferentes recursos y "saberes". Así, a lo largo de su desarrollo las competencias se han definido con mayor puntualidad identificando la necesidad de contextualizarse en ámbitos diversos concentrando su estudio y aplicación de manera primordialmente en el trabajo y la educación.

Existen diversas ideas respecto al ámbito gestor de éste relativamente nuevo paradigma; algunas posturas sostienen que su vena principal parte del ámbito laboral permeando hacia lo educativo, algunas otras ideas plantean que probablemente ha sido a la inversa; bien podría pensarse que abordar esta discusión resultara impráctico o poco útil, sin embargo en opinión de la sustentante resulta valioso conocer brevemente las diferentes posturas que alimentan esta discusión ya puede servir como contexto y dar algunas nociones de por que el enfoque de competencias goza tanto de seguidores fieles como de incisivos detractores.

La idea respecto a la expansión del modelo desde lo laboral hacia lo educativo puede considerarse tanto favorable como desfavorable dependiendo de la postura adoptada. Desde la postura industrial y de la gestión de los recursos humanos este supuesto origen laboral es tanto favorable como necesario dado que posibilita a las competencias apuntalarse o "echar raíces" que les permitirán consolidarse incluso desde

la infancia de los individuos y por lo tanto lograr que "el área de gestión humana contribuya efectivamente al logro de los objetivos organizacionales" (Gallego, 2000, p. 66).

Sin embargo, desde una perspectiva menos favorable a la recién mencionada tendencia, puede considerarse que el ajuste educativo formal que se hace rumbo a éste enfoque, "tiene que ver con la aplicación de modelos homogéneos, orientados a responder al imperativo tecnocrático de alineamiento, siguiendo las directrices de los organismos multilaterales que buscan lograr la estabilización y el ordenamiento de la economía" (Sepúlveda, 2001, p. 2) lo cual resta importancia al desarrollo de los estudiantes como individuos para priorizar su formación como entes generadores de productos que se habrán formado para anteponer a su consolidación como profesionales y crecimiento personal, las necesidades productivas de sus centros de trabajo.

En un orden muy diferente de ideas, algunas posturas apuntan incluso a una justificación de carácter histórico en el establecimiento del paradigma de competencias; "En la historia de la enseñanza, desde el siglo XVI hasta la actualidad son recurrentes la tentación de partir de lo concreto y de la experiencia, las ganas de apoyarse en las cosas reales para de allí obtener lecciones, el deseo de poner 'las manos en la masa', de construir el saber, permitiendo así la adquisición de competencias" (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007 p.17)

A modo de síntesis se puede decir que las diferentes posturas respecto a la aplicación del enfoque por competencias resultan relevantes dado que la incursión del modelo de competencias en el ámbito educativo puede entenderse desde diferentes necesidades; por un lado desde una

necesidad laboral o de los empleadores y por otro desde una verdadera propuesta educativa.

Todo lo anterior puede traer consigo diferentes escenarios, desde los menos favorables como priorizar las necesidades empresariales por sobre las del trabajador en búsqueda de su desarrollo y crecimiento personal hasta algunas más favorables como la posibilidad de restituir significado a todo aquello que desde hace un tiempo se ha venido aprendiendo de manera mecánica a nivel formal.

En opinión de la sustentante, lo primordial en la aplicación de cualquier paradigma ya sea pedagógico o laboral es conservar una orientación tendiente al desarrollo del individuo y su crecimiento personal bajo la premisa de que si se proporciona a las personas los medios o el entorno propicio para que puedan construirse una mejor calidad de vida, las instituciones y mejor aún la sociedad entera recibirán de regreso los beneficios en forma de compromiso, productividad y bienestar mutuo.

A razón de ésta diversidad en perspectivas, cabe entonces presentar diferentes puntos de vista que confluyen en el enfoque basado en competencias, de modo que las diferencias comentadas y las críticas hechas a ellas puedan interpretarse a la luz de mayores elementos.

Modelos del enfoque basado en competencias

Si bien es cierto el origen del concepto de competencias es ya un tanto añejo y puede remontarse (pensando en la modernidad) a la "competencia lingüística" propuesta por Chomsky a mediados de la

década de 1960, también es posible afirmar que, el motor principal del actual auge de las competencias se consolida en la década de los 80's del siglo pasado cuando en el ámbito laboral se incorporan las competencias con fines de normalización, formación o certificación (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional/CINTERFOR, 2004); a la luz de estos hechos es que el concepto de competencias se ha consolidado hasta convertirse en un enfoque particular para la formación laboral e incluso el diseño curricular.

De acuerdo con lo presentado hasta este punto del presente trabajo es entonces posible afirmar que efectivamente las competencias constituyen un concepto básico independientemente del contexto en el que se aborden pudiendo considerarse (en función de las definiciones previamente presentadas y a manera extremadamente simplificada) como la aplicación de las características, capacidades y experiencias del individuo en función del logro o ejecución deseable de una actividad o conjunto de actividades dentro de una situación dada; todo esto considerando que las mencionadas características, capacidades y experiencias esperadas se establecen en función de un enfoque determinado, así como las actividades o situaciones son dependientes del entorno o contexto en que se exijan las competencias.

En función de esto último es indispensable presentar, al menos brevemente, las particularidades de los ámbitos en los que se desarrollan las competencias y sus enfoques guía con la finalidad de identificar que si bien es cierto la idea subyacente es una, también es cierto que las interpretaciones del concepto se ajustan y los objetivos cambian ya sea en función de lograr el desarrollo del individuo o el logro de los objetivos institucionales.

Desde el ámbito laboral se identifican entonces competencias laborales, las cuales de acuerdo con el CINTERFOR (2004) pueden distinguirse en cuatro dimensiones básicas de aplicación práctica para las empresas, las cuales son:

- La identificación de competencias (método para definir las competencias deseables en función de una actividad real de trabajo).
- La normalización de competencias (procedimiento formalizado institucionalmente que convierte las competencias en un estándar en diferentes niveles).
- Formación basada en competencias (diseño curricular de preparación/capacitación para el trabajo en función de las competencias previamente normalizadas) y,
- Certificación en competencias (reconocimiento formal al individuo por la ejecución esperada en función de las competencias previamente normalizadas).

Desde el ámbito educativo la incorporación del enfoque de competencias parece obedecer a varias razones de entre las cuales destaca la "crisis" que atraviesan los llamados modelos educativos tradicionales, lo que genera una necesidad de innovación en aras de ofrecer soluciones para continuar con o lograr (según sea el caso) los objetivos propios de los contextos educativos y finalmente la necesidad de llevar lo aprendido a nivel académico a una dimensión práctica y de aplicación en lo laboral.

Lo anterior se sustenta en las propuestas de diferentes autores e instituciones especializadas en la materia: Coll, propone que actualmente

la educación formal vive un fenómeno de desvanecimiento del sentido en función de que "los sistemas educativos actuales responden a grandes trazos a una realidad, a un escenario social, económico, político y cultural muy diferente del que hoy tenemos [aunado a] fenómenos y procesos como la des-responsabilización social progresiva ante la educación" (2009 p. 3); estos elementos sirven como una clara muestra de que los modelos tradicionales empiezan a presentar deficiencias para enfrentarse a un escenario cambiante y altamente exigente, a lo cual pareciera ser que la solución radica en buscar nuevas posibilidades de acción en función de que "se ha creado un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior, al hacer las cosas mejores" (Díaz-Barriga, 2006, p.9)

Así, desde la perspectiva de los mencionados autores este enfoque de competencias posee la cualidad de ser innovador, no por su antigüedad sino por las respuestas que pueda ofrecer a las dificultades que atraviesa la educación formal que aún conserva como centro de operación a la llamada educación tradicional.

De acuerdo con el Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO), presentado en el informe final del proyecto 6x4 UEALC (Unión Europea América Latina y el Caribe) "La introducción del enfoque de competencias profesionales en el ámbito educativo responde a una creciente demanda de la sociedad de conocer las capacidades que se desarrollan a través de los diferentes procesos de formación, y por el interés de mejorar la preparación para lograr una mayor pertinencia para incorporarse al ambiente laboral." (2008, p. 155)

Sin embargo, la variabilidad o heterogeneidad hasta cierto punto "inherente" al enfoque de competencias hacen difícil identificar criterios tajantes para su identificación y posterior evaluación "no es fácil establecer una clasificación o una organización de las competencias dado que su aplicación a la educación data de muy pocos años, lo que significa que no existe un planeamiento sólido sobre las mismas y lo mismo explica que en las diversas propuestas que se han elaborado al respecto cada autor o cada programa genere las denominaciones que considere pertinentes" (Díaz Barriga, 2007, p. 20), así es posible identificar competencias genéricas (que pueden destinarse a la vida social y a la académica), competencias disciplinares o transversales y competencias específicas, entre otras.

A razón de esto último entonces resulta fundamental contar con un punto de partida, es decir, un criterio rector que permita delimitar los criterios esperados al menos en función de un enfoque teórico.

A este respecto existen enfoques básicos respecto a las competencias, los más socorridos tanto en el ámbito laboral como el educativo pueden ser el conductista o neoconductual, el funcionalista (de mayor auge en lo laboral) y el constructivista.

a) Enfoque conductista.

El enfoque conductista tiene como propósito obtener "el desempeño efectivo [...] alcanzar resultados específicos con acciones específicas, en un contexto dado de políticas, procedimientos y condiciones de la organización" (Mertens, 2006, p. 69) o bien "ponen el acento en los resultados esperados del aprendizaje y, en definitiva, a establecer

estándares de ejecución o realización con los que poder contrastar los resultados obtenidos" (Coll, 2009, p. 18).

En este caso la competencia se enfoca básicamente en lo que el individuo hace (la conducta observada), sin analizar cómo o por qué lo hace. En este enfoque el referente es el desempeño máximo u óptimo, es decir se toma como punto de partida a aquellos individuos que se desempeñan de manera más deseable y sus resultados son los puntos de partida para la normalización, determinando así competencias efectivas (el máximo deseable) y competencias mínimas (lo básico requerido).

Este enfoque ofrece desde su trinchera la ventaja inherente a sí mismo: facilitar la normalización en términos de que las competencias son respuestas específicas observables y cuantificables, lo que disminuye la subjetividad, sin embargo se enfrenta a las debilidades de ignorar los procesos subyacentes y por lo tanto ofrece poca información sobre cómo puede mejorarse la competencia, además adopta la postura de identificar al trabajador o alumno como un generador de resultados simple y llanamente.

b) Enfoque funcionalista

Se avoca a proponer que la empresa se encuentra compuesta por relaciones entre diferentes subsistemas de modo que las competencias se definen a partir del análisis de "las diferentes relaciones que existen en las empresas entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, comparando unas con otras." (Mertens, 2006, p. 75), a partir de esto, las competencias se obtienen en función de la resolución de problemas u obtención de resultados, considerando que el logro de la competencia deberá resolver los problemas que impiden o limitan el logro

o la consecución de una actividad, es decir que no es posible determinar competencias genéricas ya que estas existen sólo en función de las necesidades particulares de la institución, su situación y en la necesidad particular a satisfacer.

Este enfoque permite identificar los productos que pueden resolver problemas en términos genéricos y es posible crear listas de chequeo en función de estas competencias.

c) Enfoque constructivista

Representa la versión más empleada actualmente desde el ámbito educativo.

En el caso de este paradigma es muy importante considerar como punto de partida que "bajo el rótulo genérico del constructivismo, encontramos en la actualidad planteamientos teóricos y propuestas de actuación muy distintos, cuando no abiertamente contradictorios" (Coll, 2001, p. 31).

En este converge de la interacción entre tres corrientes principales: la perspectiva psicogenética o constructivismo cognitivo, de acuerdo con Coll (2001) (centrada en los procesos psicológicos del individuo derivadas de su desarrollo físico e intelectual), una corriente sociocultural (que contempla al aprendizaje como un proceso primordialmente dependiente de un contexto social) y una relativa al construccionismo social (que enfatiza el papel del lenguaje como punto regulador y común entre las otras dos posturas).

Empero lo anterior, la diversidad que caracteriza al constructivismo ha logrado enriquecerlo de modo tal que en el caso del enfoque de competencias permite una comprensión particularmente amplia.

Sucede entonces que bajo este paradigma las competencias en general se formulan en términos de que el individuo pueda echar mano de sus procesos cognitivos y experiencias para actuar de manera deseable en el contexto de una situación de interacción social.

Ahora bien, para el constructivismo la definición de los criterios propios de la competencia también puede variar en función de la postura adoptada dentro del mismo paradigma. De acuerdo con Coll (2009), algunos puntos básicos en las definiciones de competencia que pueden ser de gran valor al ámbito educativo son: la utilización de conocimientos adquiridos, la integración de distintos tipos de conocimientos (habilidades, destrezas, actitudes, valores) y la importancia del contexto de adquisición y aplicación de los conocimientos.

Estos elementos son fundamentales porque en función de ellos las competencias en el enfoque constructivista resultan de mayor utilidad en la medida que de acuerdo con Coll "el origen de las competencias no debe buscarse en la mente [del individuo], sino en su participación en determinadas actividades y prácticas de naturaleza sociocultural, una participación en la cual [...] tiene que movilizar recursos de naturaleza muy diversa, tanto internos –aptitudes y capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, etc.– como externos – materiales, artefactos técnicos y simbólicos, ayudas de otras personas, etc." (2009, p. 21); esto en contraste con algunas otras posturas también constructivistas en las que se pretende que la competencia identifique

procesos cognitivos llegando incluso al extremo de la renunciación al requerimiento de la concretización de la competencia mediante una actividad o práctica.

Como es posible apreciar, en este enfoque resulta también relevante identificar criterios que, no solo definirán la competencia en ella misma, sino que también serán indicadores de aquellos procesos y experiencias que pueden subyacer a la ejecución deseable de la competencia con miras no sólo a la calificación o certificación de un nivel dado de aptitud o capacidad sobre una tarea, sino también con ánimos de retroalimentación en aras de la adquisición de un aprendizaje con sentido que propicie el desarrollo cognitivo, experiencial, laboral y general del individuo a lo cual es entonces importante definir los rasgos fundamentales de las competencias (Carlos, 2009):

- Implican siempre un desempeño o una ejecución y no se limita al saber mucha teoría.
- Logran los resultados deseados de manera consistente.
- Involucran un pleno dominio de campos generales como particulares o un ámbito determinado.
- Integran de manera armónica el saber, saber hacer y saber ser para actuar o comportarse de determinada manera de acuerdo a las circunstancias y al tipo de demandas del contexto.
- Son contextuales, ya que el contexto determina lo adecuado o no de la competencia-. Es decir, no hay "buenas" o "malas" competencias sino pertinentes o no pertinentes.
- Cumplen con los criterios de calidad demandados.
- Son producto de un largo proceso de aprendizaje donde se pasa por varias etapas y requiere haber realizado mucha práctica.

- Su despliegue no es rígido sino flexible, estratégico y adecuado.
- Se presentan en diferentes tipos y con distintos niveles que van desde el inexperto o novato hasta el experto o competente.

Ahora bien, a modo de cierre en este apartado cabe resaltar que la diferenciación de los ámbitos en los que se aplica el enfoque de competencias obedece a fines más allá de la mera organización del documento, más bien, sucede dado que en realidad el enfoque por competencias "muta" al moverse particularmente entre estos dos contextos.

De acuerdo con Coll (2009), lo que define a la competencia desde lo educativo es que en ésta se revisan las capacidades del individuo en su aplicación al entorno mediante ejecuciones particulares, mientras que en lo laboral el análisis es inverso: se parte de las exigencias del trabajo para determinar las competencias deseadas.

Así, las instituciones laborales buscan en este enfoque la solución a las diferencias individuales al identificar el problema que representa el hecho de que inevitablemente los individuos siempre serán diferentes y en función de ello se opta por un modelo en que se reste peso a esas diferencias individuales para priorizar los resultados que pueden esperarse en su actuar, de los cuales es más factible demandar u obtener homogeneidad.

Por otro lado, desde lo educativo, la tendencia (al menos idealmente) se inclina más a identificar aquellos elementos dentro del mismo individuo que pueden mejorar o potencializar sus experiencias de aprendizaje, para en función de ello mejorar su capacidad de maniobrar en el contexto social y por lo tanto asegurar no sólo la adquisición de conocimientos sino el

desarrollo de habilidades y desempeños que se adquieren allende los textos y el conocimiento factual.

De lo anterior se deriva una de las más importantes críticas sociales al modelo (de acuerdo con autores como Sepúlveda, 2001) la cual radica en la verdadera intencionalidad de la aplicación del mismo en esferas aparentemente dispares (educativa vs. laboral) y cómo la necesidad de homologarlos desde organismos gubernamentales e incluso de orden internacional puede responder más al deseo de automatizar las respuestas individuales que al de reconocer las diferencias y diseñar currícula puntualmente enfocada al desarrollo de las competencias latentes en el individuo, lo que puede derivar en que "la educación se vuelve dependiente a las decisiones y orientaciones de la economía -de un tipo de economía y en el contexto de definiciones regionales sobre los cuales poca incidencia tienen las propias naciones, y menos, las organizaciones o actores de la sociedad-, relegando a un rol secundario, o simplemente negando, su incidencia sistémica en los procesos de construcción del orden social en general." (Sepúlveda, 2001, p. 3)

Ahora bien, como parte de la fundamentación teórica del presente trabajo y tomando camino dentro del ámbito educativo es necesario entonces presentar brevemente el contexto de la educación financiera y la introducción del enfoque de competencias en este rubro.

2.2 La educación financiera y su evaluación

"La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociedades, -tales como el balance entre el

crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente." (OCDE, 2005, p.3)

Considerando este planteamiento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico resulta fundamental que todos los individuos puedan desarrollar las capacidades pertinentes para la supervivencia y el éxito dentro del panorama globalizado del que somos parte ya. A raíz de esto surge la necesidad de hablar de competencias no sólo en lo laboral o educativo, sino de impactar ésta capacidad de interacción efectiva con el entorno en todas las áreas de nuestras vidas (tanto formales como no formales) con la intención de que pasen de ser un mero conocimiento a formar parte de nuestras herramientas sociales de aquí en adelante.

A lo anterior corresponde entonces que el manejo que cada persona haga desde la individualidad en aspectos como la salud, la educación, el trabajo y las finanzas resulte impactante al resto de la sociedad y por lo tanto el desarrollo de competencias en todos los individuos (al menos en teoría) retribuirá en una mejora social en estos diferentes aspectos.

Así, en el contexto de la actual situación económica mundial en un entorno de recesión, carestía e incertidumbre generalizada, la búsqueda de alternativas ya sea de solución o al menos de supervivencia, no es privativa de los niveles gubernamentales o de los grandes intereses económicos ahora arrastrados por las consecuencias del juego que han decidido jugar, sino que permea hasta los individuos como actores

principales, quienes con sus acciones pueden dar un vuelco al actual escenario, ya sea para mejor o peor.

A razón de esto, la educación financiera surge en nuestra denominada era del conocimiento como una de las más viables alternativas a la situación recién descrita.

A la luz de estas afirmaciones, cabe entonces desmenuzar la intención y preponderancia que atañe en la actualidad a esta vertiente de la educación que hasta el momento tiene su mayor auge en el ramo de lo no formal, para más adelante empatar su campo de acción desde el desarrollo de competencias.

La educación financiera es un tema que ha tomado particular importancia en la actualidad y en función de ello, su definición puede ser relativamente variada dependiendo de la institución que sea consultada. Una de las definiciones más completas es la que ofrece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) estableciendo que es "el proceso mediante el cual consumidores financieros e inversores mejoran su comprensión sobre los productos y conceptos financieros y mediante la información, instrucción y recomendaciones objetivas, desarrollan habilidades y confianza para estar más enterados sobre los riesgos y oportunidades financieras, hacer elecciones informadas, saber dónde solicitar ayuda y tomar otras acciones efectivas para mejorar su bienestar financiero." (OCDE, 2005, p. 26)

Es así como frente al desfavorable escenario macroeconómico que encaran incluso las otrora economías más sólidas del mundo, la posibilidad de llevar la educación financiera a sus más variadas expresiones y ponerla

al alcance de las poblaciones pareciera ser no sólo una de las acciones más favorables sino de las más necesarias para la mejora del panorama económico-financiero actual y futuro ya que de acuerdo con diversas instituciones:

- "Consumidores "educados" financieramente ayudan a mejorar y eficientar el funcionamiento de los mercados financieros y demandan productos mejor ajustados a sus necesidades, por lo cual promueven la competencia entre las instituciones, así como el desarrollo de innovaciones y mejoras en los productos financieros". (OCDE, 2005, p. 27)
- "La educación financiera es esencial para ayudar a los consumidores a comprender cómo evitar involucrarse en transacciones que son destructivas desde el punto de vista financiero [...] y cómo ejercer sus derechos de protección al consumidor". (Financial Literacy and Education Comission, 2006, prefacio, p. v)

Dada esta evidencia y en conjunto con resultados como los de la Encuesta Nacional sobre la Penetración y Conocimiento de Servicios Financieros, realizada en nuestro país por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), es posible asumir que "la educación financiera es la herramienta más importante [...] para que los individuos hagan uso o aprovechen mejor los servicios financieros, lo que se traducirá en una mejora de sus circunstancias de vida." (Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 2007, p. 13)

Ahora bien, para que la educación financiera pueda realmente impactar a los individuos en la medida necesaria es importante comprender también que ésta debe promoverse en diferentes formas, dado que como lo menciona la OCDE, el comportamiento financiero no se encuentra

determinado únicamente por el tipo o nivel de formación en éstos aspectos, además es necesario considerar que en muchas ocasiones "la *promoción* y el *fomento* son dos sustantivos que implican una carencia [...] lo que subyace a este tipo de planteamientos es un modelo de comunicación de la ciencia conocido como el modelo de la deficiencia [el cual] tiene efectos negativos en la comunicación de la ciencia, particularmente cuando los comunicadores suponen que el fomento y la reiteración de la comunicación puede ser una solución viable para que las audiencias tengan un acercamiento al conocimiento" (Peña, en prensa) y de acuerdo con la OCDE existen también factores personales como actitudes y comportamientos que pueden influir en el éxito de los programas de fomento o promoción a la educación financiera.

Aunado a lo anterior es necesario recalcar que más allá de la variedad de esfuerzos realizados en torno a esta divulgación de la educación financiera es necesario tomar en cuenta que "la literatura actual aún no logra establecer claramente el alcance de los beneficios de los programas de educación financiera" (Hataway y Katiwada, 2006 p. 2) y más aún, en ocasiones "los canales de entrega (o aplicación) de éstos afectan la medida en la que éstos pueden ser evaluados" (OCDE, 2005 p. 91); estos aspectos hacen notar que si bien es cierto, las diferentes perspectivas de trabajo implementadas en la actualidad contribuyen al desarrollo de la educación financiera, las evidencias apuntan a que la educación financiera requiere mejorar, para lo cual Hataway y Katiwada (2006, p. 19), plantean dos sugerencias básicas:

- "Los programas deben estar específicamente dirigidos a públicos determinados y enfocados en áreas de actividad financiera (ej. uso de tarjeta de crédito); asimismo, el entrenamiento debe ocurrir justo

antes de un evento financiero dado. (ej. adquisición de una tarjeta de crédito)"

- "Se recomienda la inclusión de métodos formales de evaluación en el diseño de los programas mismos; esto resulta crítico para lograr medir si los programas alcanzan los resultados esperados."

Las evidencias anteriores proponen que, el desarrollo de programas de educación financiera con cierto grado de cautividad, específicamente dirigidos y evaluados en sus diferentes momentos de creación y aplicación pueden mejorar las posibilidades de lograr que los individuos obtengan la información específica que necesitan y/o desarrollar las competencias apropiadas a la situación particular que enfrentan con lo que podrán tomar decisiones ajustadas a sus necesidades, impactando desde la individualidad a los grupos, y por lo tanto a la sociedad atacando desde ése frente los efectos de la crisis.

Regresando al panorama actual, pueden mencionarse cientos de esfuerzos en torno a la educación financiera a nivel nacional e internacional, entre ellos: la Estrategia Nacional para la Capacidad Financiera (National Strategy for Financial Capability) en el Reino Unido o la Comisión para la Información y Educación Financiera (Financial Literacy and Education Commission) en los Estados Unidos, por mencionar sólo un par. Afortunadamente, en nuestro país también se han realizado esfuerzos importantes por contribuir a éste movimiento; algunos ejemplos de ello los constituyen la propia creación de la CONDUSEF (Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros) y sus esfuerzos reflejados, incluso, en la realización de la Semana de Educación Financiera. También los Encuentros Nacionales de Educación Financiera, organizados por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público; la 71ª

Convención Bancaria dedicada a la Educación Financiera, organizada por la ABM; la creación del Museo Interactivo de Economía (MIDE) por parte del Banco de México, así como la realización de la Primera Encuesta sobre Cultura Financiera en México Banamex-UNAM, por mencionar sólo una serie de trabajos e instituciones vinculados con este tema.

Como se ha mencionado, la implementación de programas relativos a proporcionar información y formación respecto a finanzas, servicios e instituciones financieras (entre muchos otros temas concernientes a la ciencia económica) constituye entonces sólo uno de los pilares en los que debiera descansar la educación financiera, siendo la evaluación el segundo punto álgido en su aplicación, dados los factores incluso inherentes a ella misma, es decir, si se desconocen las características del público (necesidades, conocimientos previos, niveles de preparación formal, contexto socio-cultural y económico, entre otras) al que se dirigen los programas, si estos mismos programas se diseñan en desconocimiento de dichas características y finalmente no se identifican con oportunidad los resultados de la(s) intervención(es), la educación financiera puede limitar en mucho su alcance y por lo tanto reducirse a un mero esfuerzo infructuoso o enfocado únicamente al "cumplimiento" de compromisos institucionales carentes de real compromiso social.

En el campo de la práctica la evaluación en educación financiera ha ocurrido mediante diversas estrategias, en una revisión del documento "Improving Financial Literacy" publicado por la OCDE, es posible identificar que la evaluación de los diferentes aspectos relativos a la educación financiera ha girado en torno a elementos tales como la aplicación de encuestas (empleadas básicamente para el conocimiento del público en ocasiones previo a la implementación de una estrategia en educación

financiera), la realización de entrevistas y cuestionarios (por lo regular empleadas posteriormente a la estrategia de educación financiera y finalmente revisión del impacto estadístico en el uso de los servicios financieros a los que estuviera dirigida la estrategia de educación financiera.

Lo anterior ha dado como resultado información importante respecto al impacto de la educación financiera sobretodo respecto a las ideas de los participantes relativos a sus finanzas y al uso y manejo de los productos bancarios a su alcance.

Sin embargo, una debilidad que parecen enfrentar éstos esfuerzos de manera genérica es que giran en torno al uso de los servicios financieros formales, es decir se encuentran enfocados en su mayoría a la bancarización y por lo tanto a que los individuos posean información y aprendan a manejar principalmente los servicios formales asociados al ahorro, crédito, inversiones y retiro principalmente lo cual puede estar constituyendo un importante error de fondo. Como resultado del cuestionario de discusión realizado por la Comisión Australiana de Seguros e Inversiones (ASIC por sus siglas en inglés) a razón del documento "Educación Financiera en Escuelas", (desarrollado por ellos mismos), encontraron que, con gran énfasis desde el ámbito de la educación, prevalecía la opinión de que "la educación financiera no era solamente cuestión de conocimiento técnico sobre productos y servicios financieros: más aún cubre un rango mucho mayor de habilidades y entendimientos [...] la educación financiera debe incluir el desarrollo de creencias, actitudes y valores." (2004, p.5)

A razón de esto cabe mencionar que si bien es cierto en el manejo de los servicios financieros la información es fundamental, más lo es aún la adquisición de capacidades que en general puedan generar actitudes favorables respecto no sólo a las instituciones sino a las prácticas ideales y la toma de decisiones, así, por ejemplo será muy importante que una persona conozca que para elegir la mejor AFORE, existen aspectos básicos como revisar que cuál le ofrece el mejor rendimiento neto y los servicios más adecuados respecto a sus necesidades, sin embargo si ésta persona carece en principio del hábito del ahorro o tiene una mala opinión acerca de las AFORE (entre otros aspectos), la probabilidad de que utilice este instrumento como medio para asegurar su futuro económico es mucho menor y peor aún podría estar dejando de lado la idea completa de hacer algo concreto para asegurar su bienestar económico en la vejez, de modo que la educación financiera enfrenta el reto no sólo de proporcionar información óptima, sino enfocarla apropiadamente a la mejora de las condiciones de vida de las personas.

La propia OCDE, ha propuesto el desarrollo de "competencias clave" (2005, Reporte DeSeCo/ Desarrollo y Selección de Competencias) en las que ha enfatizado la necesidad de que los individuos empleen sus capacidades y desarrollen las que necesiten en aras de que puedan asegurarse una mejor calidad de vida en diversos aspectos entre los que destacan la salud, la educación y las finanzas.

Así, las competencias se insertan en el ámbito de la educación financiera como una de las herramientas vitales que debemos desarrollar, a lo cual la identificación de competencias básicas, el desarrollo e implementación de las estrategias correspondientes para el desarrollo de las mismas y por

ende una evaluación acorde serán óptimas para el cumplimiento de ésta ambiciosa misión.

2.3 Competencias en educación financiera.

En lo que respecta al desarrollo de competencias en educación financiera los esfuerzos existen ya, sin embargo, la mayor parte de la información y por ende dichos esfuerzos proceden del extranjero. Países como Australia y Estados Unidos con instituciones como la Financial Literacy Foundation (del gobierno australiano) o la Australian Securities and Investments Commission, el Networks Financial Institute (de la universidad de Indiana) y la Jumpstart Coalition for Financial Literacy se han dado formalmente a la labor de desarrollar con mayor puntualidad la aplicabilidad del enfoque.

En el marco de estas instituciones pueden identificarse dos momentos básicos en la construcción ya sea de habilidades básicas en educación financiera o bien ya declaradamente competencias en el mismo área; estos dos momentos serían la educación formal para niños y adolescentes (básica) y la educación para adultos regularmente a nivel de lo no formal.

La idea subyacente a los siguientes ejemplos del desarrollo de currícula basada en competencias es la misma, la creación de *standards* de competencia que "...proporcionan una base sólida para programas de entrenamiento [dado que las] unidades de competencia ofrecen una definición de habilidades útiles para desarrollar flexiblemente programas de entrenamiento dirigido a los educandos adecuados y que los lleven al resultado deseado " (Australian Government Financial Literacy Foundation, 2006, p. 3)

Algo fundamental a recalcar en este punto es que mucho más importante que la edad de los "educandos" (por nombrarlos sencillamente) es la necesidad de incorporar el manejo de esta área de la economía desde los momentos más básicos del desarrollo del individuo. Así, por ejemplo el *Standard K-12* para la educación financiera comienza por enfocarse en los más jóvenes y propone que "todos los jóvenes al graduarse del bachillerato de nuestro país [Estados Unidos] deben ser capaces de tomar responsabilidad individual por su bienestar económico personal". (National Standards in K–12 Personal Finance Education, 2007, p. 1)

En este caso los esfuerzos se desarrollan para que al terminar el bachillerato los jóvenes sean capaces en términos generales de:

- Encontrar, evaluar y aplicar la información financiera.
- Establecer metas financieras y planear cómo alcanzarlas.
- Desarrollar un potencial adquisitivo y la habilidad de ahorrar.
- Usar servicios financieros efectivamente.
- Conocer sus obligaciones financieras.
- Construir y proteger riqueza/ patrimonio.

Para lograr esto el *Standard K-12* representa el marco para un currículum "ideal" en finanzas personales que puede incorporarse en las instituciones educativas. El *standard* no pretende decir qué enseñar, sino qué se espera que los estudiantes adquieran al finalizar cada uno de los grados involucrados en el diseño, para lo cual su aplicación práctica se resume en: sugerir un grupo de contenidos que los estudiantes deben conocer y hacia los que deben desarrollar habilidad para actuar, proporcionar guías para evaluar materiales educativos publicados, ayudar a desarrollar

planes de clase, líneas de unidades y cursos, actividades de aprendizaje, libros de texto y otros materiales e incrementar la conciencia sobre la necesidad de las finanzas personales en las escuelas.

Este *standard* se enfoca en tres grados de la educación básica de Estados Unidos: cuarto, octavo y doceavo y se enfoca en seis grandes categorías: Responsabilidad financiera, Toma de decisiones, Ingreso y carreras, Planeación y manejo del dinero, Crédito y deuda, Manejo del riesgo y seguros y Ahorro e inversión. Cada categoría, a su vez se enfoca en una competencia general derivada de la siguiente definición de Educación financiera o alfabetización financiera (*financial literacy*):

“La alfabetización financiera es la habilidad para usar conocimientos y habilidades en el manejo efectivo de los propios recursos económicos para la seguridad financiera de toda la vida. La alfabetización financiera no es un estado absoluto, sino un continuo de habilidades que está sujeto a variables como la edad, la familia, la cultura y el lugar de residencia. Se refiere a un estado evolutivo de competencia que posibilita a cada individuo a responder efectivamente a circunstancias personales y económicas en constante cambio.” (National Standards in K–12 Personal Finance Education, 2007, p. 1)

En el caso de los adultos Australia ha desarrollado un modelo con aspiraciones muy similares a las del *standard* K-12 pero que se aborda prácticamente desde la educación no formal y tiene la particularidad de estar dirigido a adultos.

En Australia, los *standards* los desarrollan los Consejos de Habilidades Industriales bajo la anuencia el Consejo Nacional de Calidad desarrollados en 2003 y retomados de un documento con publicación en 2006; éstos se

enfocan en diez unidades de competencia relativas a la alfabetización financiera; las cinco primeras se encargan del desarrollo de habilidades para el manejo financiero personal y el resto apoyan el desarrollo de capacidades en educación del consumidor.

Muy similar al *standard* anterior, el desarrollo de este gira en torno a unidades de competencia compuestas por: una descripción en términos generales, los elementos o indicadores de la unidad que guían o dan referencia del desempeño competente; los criterios de ejecución que guían la aplicación a la práctica; las habilidades y conocimientos requeridos para el desarrollo de la competencias; el establecimiento del rango que indica el contexto y las variables de aplicación en los que se darán las competencias y finalmente la guía de evidencia que establece los aspectos esenciales para el alcance de las habilidades descritas en la unidad de competencia.

Hasta este punto hemos descrito cómo las competencias no sólo se aplican en educación financiera, sino que están tomando un papel básico desde el hecho de incorporarse a la propia definición del concepto de educación financiera.

A razón de esto y para finalizar ésta sección del documento procederá unir francamente los dos eslabones básicos en esta sección: las competencias desde el enfoque constructivista y las competencias en educación financiera.

A la luz de la información presentada es posible apreciar los elementos constructivistas en el desarrollo de las competencias en educación financiera en términos de que:

- Se espera que el individuo haya adquirido las capacidades necesarias para llevar a cabo un desempeño "competente" es decir esperado en función de una competencia previamente definida p. ej. Adquirir los conocimientos que componen un presupuesto personal, tener la actitud favorable hacia su desarrollo y aplicación y las habilidades sociales para identificar la oportunidad del desarrollo y la aplicación de éste presupuesto en su toma de decisiones cotidianas.
- Identificar un elemento cognitivo que interactúa con elementos socioculturales para el logro de la competencia.
- El individuo debe integrar habilidades, destrezas, actitudes y valores en el logro del desempeño esperado y debe discernir los elementos a aplicar considerando el contexto de la situación.
- En conjunto, lo anterior resultará en la participación del individuo "[...] en determinadas actividades y prácticas de naturaleza sociocultural, una participación que, para ser eficaz – es decir, para responder a las expectativas de los otros participantes – tiene que movilizar y articular recursos de naturaleza muy diversa, tanto internos – aptitudes y capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, etc. – como externos –materiales, artefactos técnicos y simbólicos, ayudas de otras personas, etc." (Coll, 2009, p. 21).

Todos estos puntos comunes hacen notar no sólo que la educación financiera se encuentra inmersa en un enfoque de competencias, sino que

más precisamente pugna por el desarrollo de competencias con un enfoque de alta influencia constructivista.

Capítulo 3. Desarrollo, aplicación y resultados del instrumento de evaluación

Tal como he presentado en la fundamentación teórica, el enfoque de competencias se constituye actualmente como el de mayor auge en el ámbito de la educación en finanzas personales, sin embargo, la actualidad del enfoque en sí mismo resulta insuficiente si las estrategias de educación financiera operan independientes de efectivos mecanismos de evaluación que respalden su validez, pertinencia y oportunidad.

Así, como parte de mi experiencia laboral me gustaría presentar en esta sección una muestra de mi incursión en la evaluación de competencias en el contexto de las finanzas personales; de modo que se describirá un producto concreto que pueda ejemplificar con mayor detalle mi quehacer profesional más reciente.

Este producto en concreto consiste en el desarrollo de cuatro simuladores de competencia en finanzas personales.

Antes de continuar considero que, con fines de dar mayor claridad a los contenidos del presente apartado resulta relevante puntualizar como base tres aspectos:

1. La conciencia de que el término "simulador" empleado en este documento no limita su significado al de una actividad realizada a través de un programa computacional, más aún se parte de la conciencia de que un simulador implica todo aquel instrumento que persigue el desarrollo de una actividad con miras a la ejecución de una tarea situada en un contexto semejante a la realidad siendo

posible entonces encontrar simuladores en diferentes diseños y materias.

2. El producto que se presenta a continuación representa únicamente el primer momento de un amplio proceso en la construcción de un simulador para evaluar competencias en el tema de las finanzas básicas.
3. Dentro del contexto de mi experiencia profesional, la presentación de este producto en particular responde a que ha sido aquel en que mayor autonomía profesional he tenido y que, a mi parecer, representa una innovación.

A razón de todo lo anterior, en la presente sección podrá advertirse la presentación del desarrollo de dichos simuladores de competencias en finanzas personales en tres apartados: el diseño de los instrumentos, su construcción y finalmente la aplicación en sesiones piloto y los resultados obtenidos de ellas.

3.1 Diseño de los simuladores

En este subapartado presento los elementos que desarrollé dentro de mi actividad laboral en conjunto con el coordinador del área de evaluación como punto de partida en la construcción de los simuladores.

Nombre de los instrumentos:

Simuladores de evaluación de competencias en finanzas personales.

Justificación

La construcción de los simuladores surge como respuesta al cumplimiento de los siguientes requerimientos:

*Recuperar información sobre el impacto de los talleres en sus participantes para tomar decisiones y mejorarlos.

*Cumplir algunas solicitudes operativas de la institución patrocinadora:

- a) Evaluación con enfoque por competencias
- b) Evaluación automatizada
- c) Aplicable al finalizar cada taller

Objetivo

Identificar las competencias de los participantes en los talleres de finanzas personales en función de los contenidos abordados en los talleres.

¿Qué evalúan?

*Los simuladores están elaborados en función de un enfoque de competencias que comprende la evaluación de las actitudes, conocimientos y habilidades de los participantes respecto a los contenidos abordados en los talleres de finanzas personales.

*Se evalúa el logro de cuatro competencias máximas (una por cada tema de los talleres):

a) Ahorro: Realizar un plan de ahorro para lograr una meta de consumo.

b) Ahorro para el retiro: Realizar aportaciones complementarias a una cuenta individual en una AFORE.

c) Tarjeta de crédito: Programar el pago de una cantidad equivalente al doble del pago mínimo indicado en el estado de cuenta de una tarjeta de crédito al menos dos días antes de la fecha límite de pago.

d) Salud Crediticia: Organizar el pago de diferentes compromisos de crédito priorizándolos respecto a la tasa de interés.

* Las competencias máximas fueron determinadas en función de los siguientes aspectos de los talleres:

a) Sus objetivos.

b) Los contenidos conceptuales y herramientas didácticas para definir qué conocimientos adquirirían los participantes y qué habilidades desarrollaban a lo largo de los talleres.

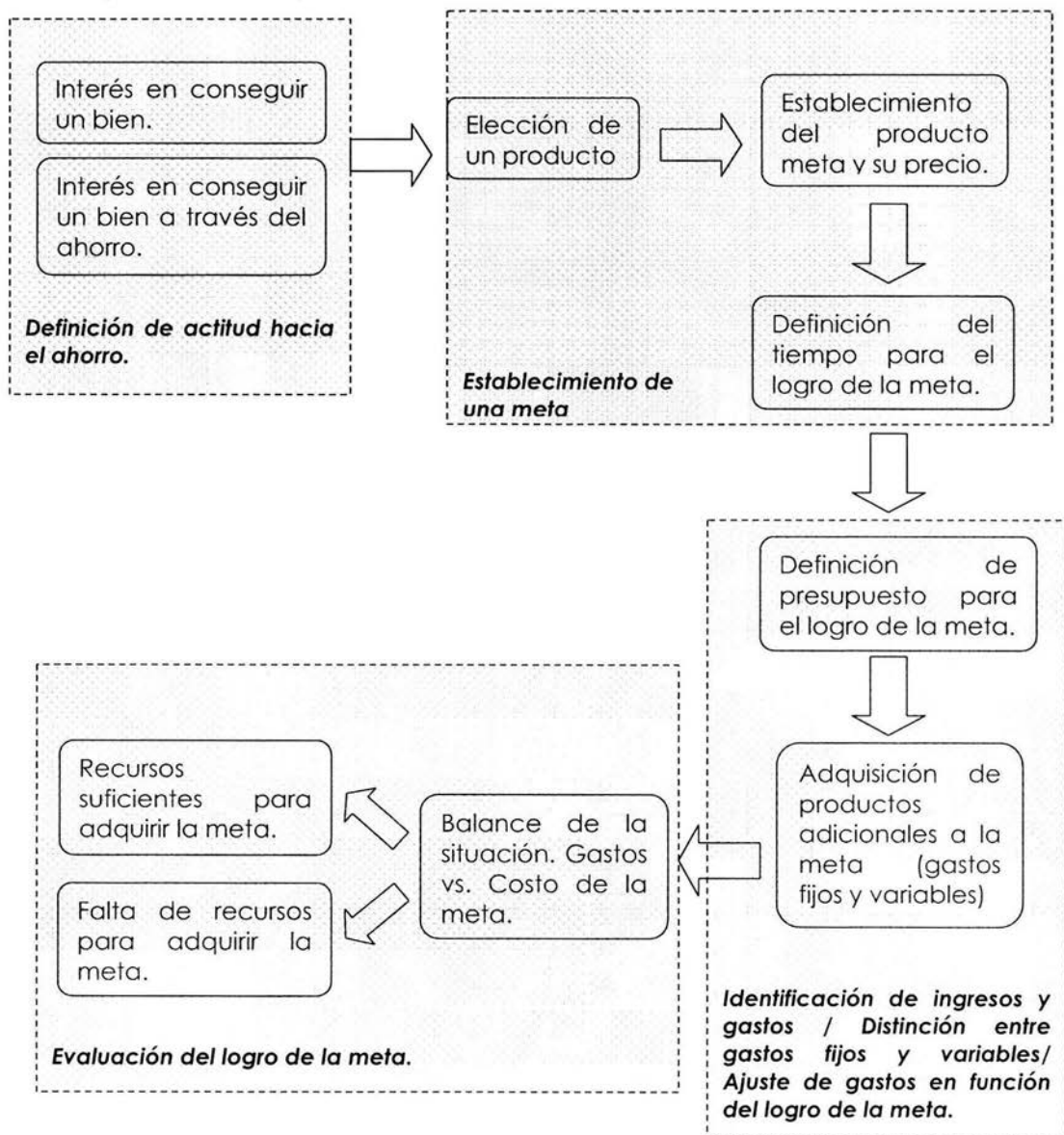
c) Información derivada de los cuestionarios de conocimientos e intereses en otras etapas de evaluación.

Características generales de los simuladores.	
Dirigido a:	<i>Participantes en los talleres de finanzas personales inmediatamente después de haber terminado la instrucción. Dada la amplitud en la definición del público objetivo para los talleres de finanzas personales (son para todo público a partir de 17 años), la construcción de los simuladores se realizó tomando como referencia el perfil de participantes que pudo definirse a raíz de los datos sociodemográficos recabados mediante los instrumentos de evaluación aplicados con anterioridad a los simuladores.</i>
Duración:	<i>Entre diez y quince minutos para cada simulador. La aplicación se realiza inmediatamente después de cada taller. El tiempo fue determinado con base en la aplicación de los instrumentos de evaluación previos, la experiencia apunta a que la mayoría de los participantes asisten regularmente con el tiempo limitado principalmente al desarrollo de los talleres de manera casi exclusiva.</i>
Reactivos:	<i>Tres tipos de reactivos pueden encontrarse en los simuladores:</i> <ul style="list-style-type: none"> a) Escalas de interés tipo likert con cinco opciones aplicadas al inicio de cada simulador para conocer su actitud hacia los temas tratados en los simuladores. b) Reactivos de opción múltiple en el simulador de ahorro para el retiro. c) Reactivos situacionales con opciones de solución en los simuladores de ahorro, ahorro para el retiro, tarjeta de crédito y salud crediticia.

Validez	<i>Externa. Basada en contenidos desde los talleres y a juicio de los expertos en contenidos del MIDE y complementado por la necesidad de plantear situaciones cercanas a la cotidianidad en el manejo de las finanzas personales.</i>
Equipo requerido	<i>Una computadora personal o laptop con paquetería "Excel".</i>
Criterios de calificación	<i>*El cumplimiento total de las tareas se considera "Competente". *Es posible determinar diferentes niveles de competencia dependiendo del punto alcanzado en la ejecución de la tarea.</i>
Indicadores de competencia	<i>Los indicadores aparecen especificados por cada tema en los siguientes diagramas de flujo.</i>

Simulador de ahorro

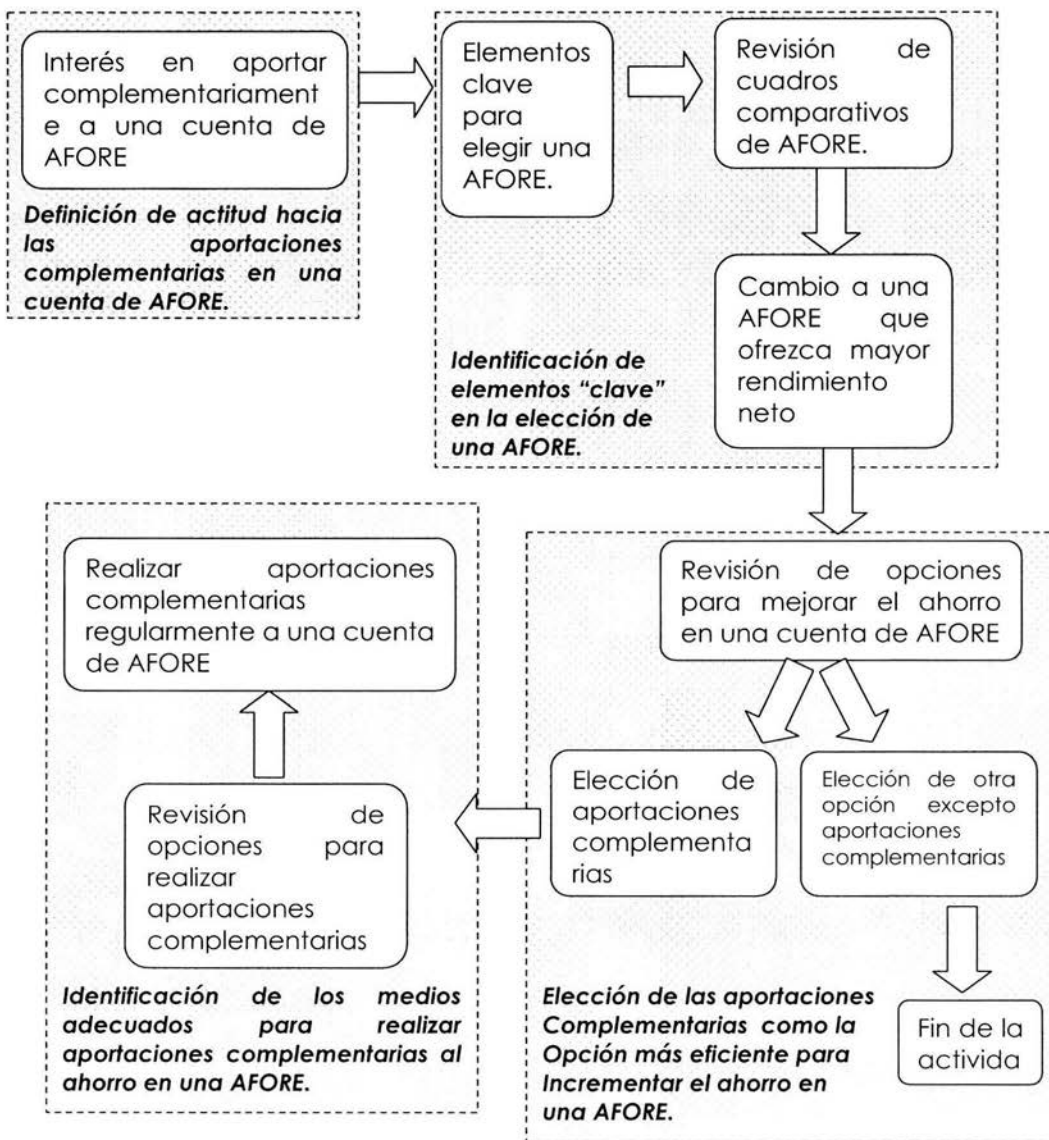
El esquema presenta las tareas a realizar en el simulador de ahorro. Los cuadros grises agrupan las tareas en función de los indicadores de competencia correspondientes a la actividad.



Esquema 1. Tareas e indicadores de competencia del simulador de ahorro.

Simulador de ahorro para el retiro

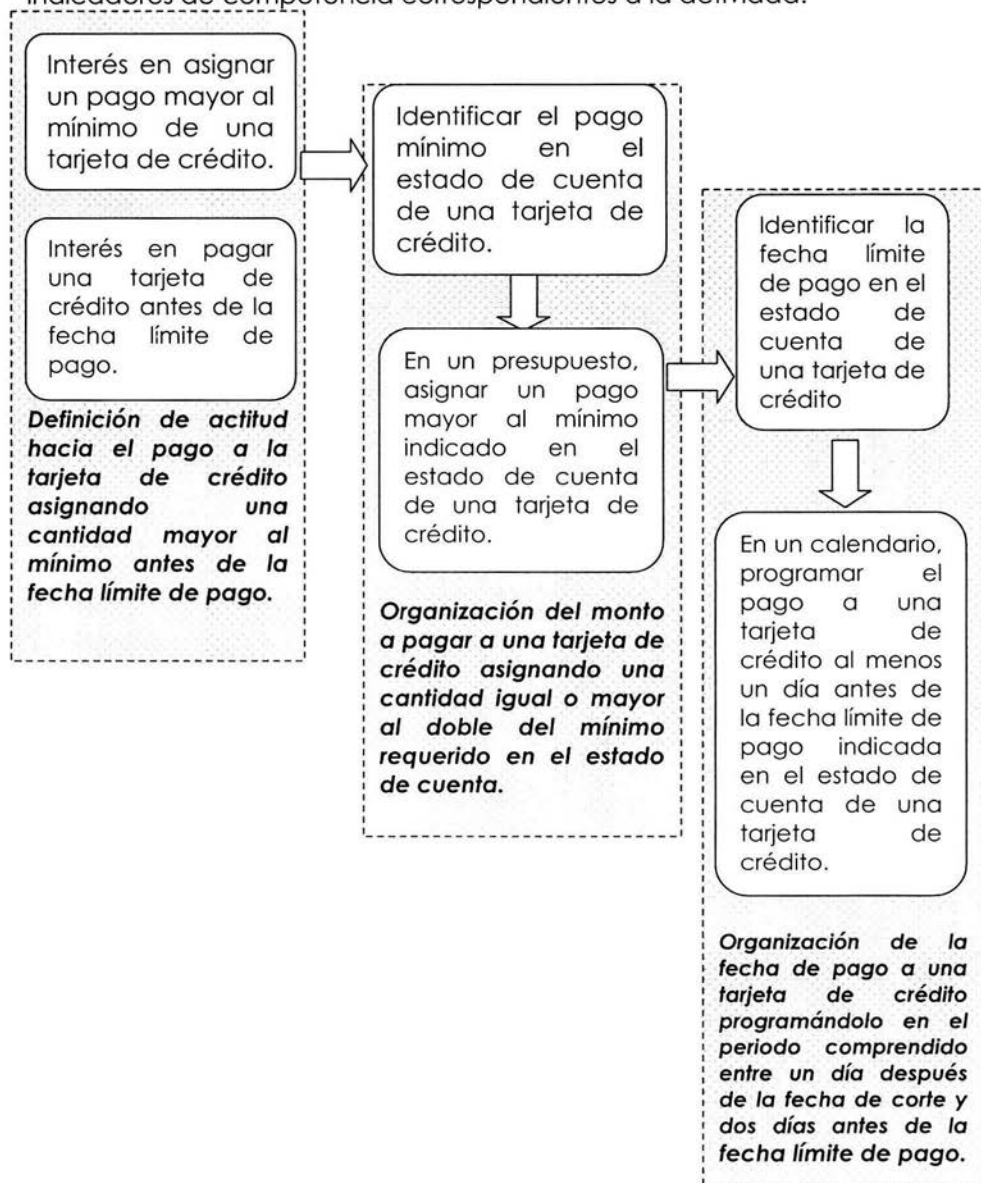
El esquema presenta las tareas a realizar en el simulador de ahorro para el retiro. Los cuadros en gris agrupan las tareas en función de los indicadores de competencia correspondientes a la actividad.



Esquema 2. Tareas e indicadores de competencia del simulador de ahorro para el retiro.

Simulador de tarjeta de crédito

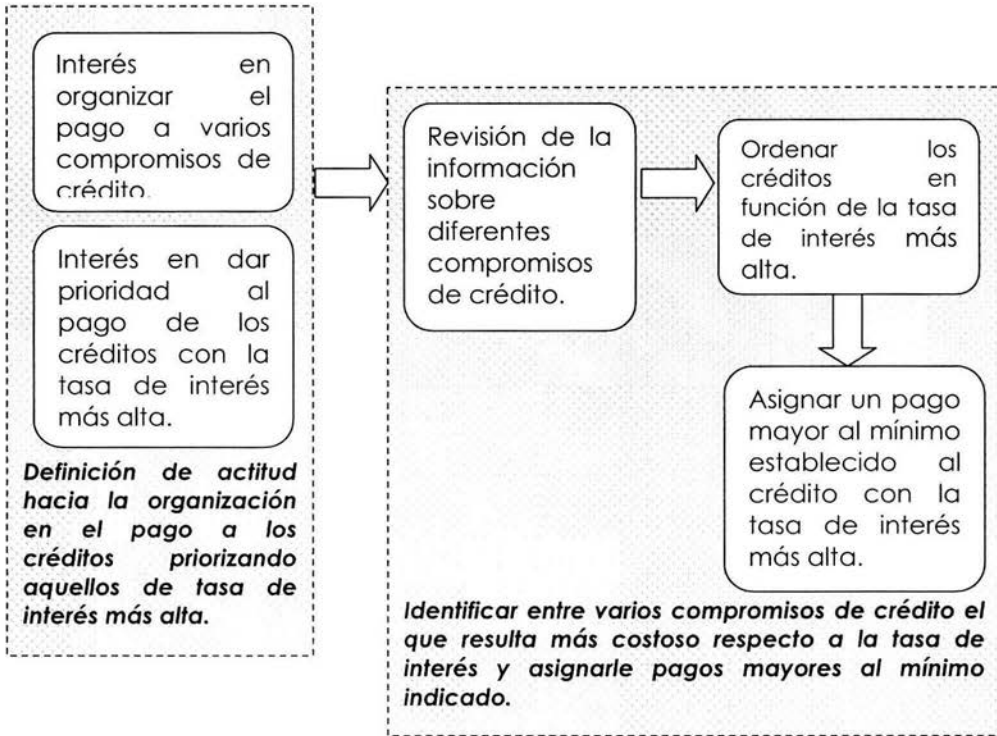
El esquema presenta las tareas a realizar en el simulador de tarjeta de crédito. Los cuadros en gris agrupan las tareas en función de los indicadores de competencia correspondientes a la actividad.



Esquema 3. Tareas e indicadores de competencia del simulador de tarjeta de crédito.

Simulador de salud crediticia

El esquema presenta las tareas a realizar en el simulador de salud crediticia. Los cuadros en gris agrupan las tareas en función de los indicadores de competencia correspondientes a la actividad.



Esquema 4. Tareas e indicadores de competencia del simulador de salud crediticia.

3.2 Construcción

Las ideas planteadas en el diseño se materializan en esta parte del proceso para dar paso al desarrollo de la primera versión de los simuladores de competencias.

Para fines de hacer más eficiente la comunicación del proceso, la presentación se realiza tomando como ejemplo uno de los cuatro simuladores, bajo el entendido de que las etapas de construcción a nivel ejecución (no así a nivel conceptual) son comunes en todos ellos.

Para iniciar entonces la descripción cabe aclarar que la construcción de los simuladores ocurrió básicamente en dos fases: una preeliminar en la que se pusieron en práctica y a prueba las ideas del diseño y una final en la que se realizaron ajustes y se procedió a la automatización completa en la ejecución para dejar lista la primera versión de los simuladores.

Así, la fase preeliminar dio particular énfasis en concretar las ideas surgidas durante el diseño. El trabajo en ese momento se concentró en dos puntos básicamente:

- a) A partir de los indicadores conceptuales obtenidos de los contenidos presentados en el taller y de los indicadores competencia asignados debíamos abstraer una serie de actividades que requirieran la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes subyacentes a las competencias determinadas en cada tema.

- b) Determinar la interfaz necesaria y puntualizar los recursos tecnológicos y materiales pertinentes para el desarrollo de las actividades.

La primera fase de construcción ocurrió como se describe a continuación:

1. Se generaron aproximaciones al instrumento realizando pruebas en formato y presentación. Se utilizó un procesador de textos.



2. Se reforzó la revisión conceptual y se consolidaron los componentes de las actividades en función de los indicadores de competencia.



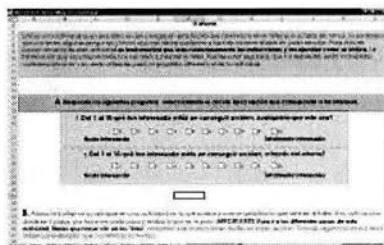
3. Fueron desarrolladas las situaciones a resolver y se generó el material necesario para resolverlas. Se creó un cuadernillo en un procesador de texto apoyado por una programación en hoja de cálculo.



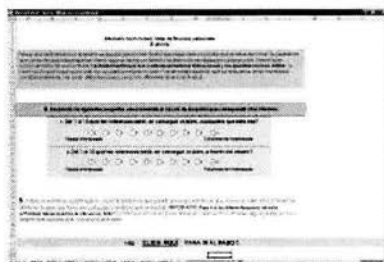
4. Aplicación de las primeras versiones con participantes en los talleres para corroborar el cumplimiento del objetivo de evaluación e identificar mejoras y/o correcciones para pasar a la siguiente fase de construcción.

La segunda etapa de construcción de los simuladores consistió principalmente en automatizar totalmente los simuladores y afinar detalles recuperados en la fase preliminar respecto al diseño instruccional e información necesaria para el desarrollo de las tareas. El proceso fue el siguiente, todo generado en un libro de cálculo:

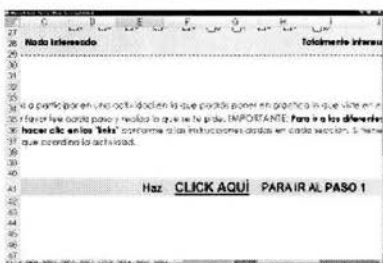
1. Todas las instrucciones se incorporaron en las hojas de cálculo. Desapareció el cuadernillo impreso.



2. Se incorporaron a la tarea un par de escalas de interés respecto al tema correspondiente al simulador.



3. Se incluyeron "links" en la actividad para dar mayor dinamismo.



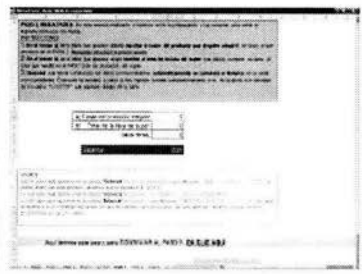
4. Se incluyeron todos los pasos de la actividad en la interfaz. En la primera sección del simulador de ahorro el participante debe establecer una meta eligiendo un producto y confirmando su elección mediante la confirmación del producto y su precio.



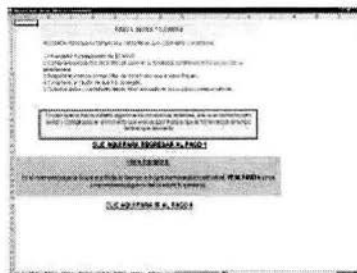
5. El participante identificaba una cantidad fija de ingresos, los cuales debía destinar a cubrir varios gastos entre los cuales debía diferenciar los tipos de gastos (fijos y variables) para reducir algunos en aras del logro de la meta.



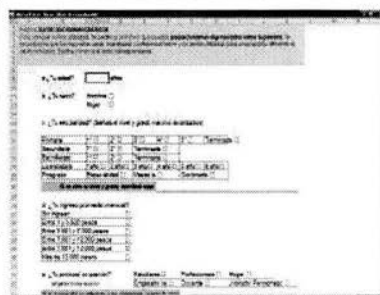
6. El evaluado realiza un balance de entre los gastos realizados y los recursos necesarios para la adquisición del producto meta para identificar si puede alcanzarla.



7. El simulador ofrece retroalimentación al participante para que pueda reflexionar sobre sus decisiones en función de los contenidos del taller e identificar elementos útiles para mejorar su nivel de competencia.



8. Finalmente se solicita a los participantes algunos datos personales para tener información respecto su perfil sociodemográfico.



3.3 Resultados

Una vez realizada la construcción del instrumento se procedió a probar los simuladores con miras a identificar el logro del objetivo para el que fueron creados. Con esta intención se realizaron pruebas piloto con el instrumento cuyo desarrollo y resultados se presentan a continuación.

a) Piloteo

Esta parte del proceso con los simuladores se realizó considerando los siguientes elementos:

Objetivo de las sesiones piloto: Identificar el nivel de logro de las competencias planteadas en los simuladores de finanzas personales.

Participantes: Asistentes a los talleres de finanzas personales después de haberse realizado la intervención.

Escenario: Oficina del área de evaluación de los talleres de finanzas personales.

Materiales: Computadoras personales con los archivos de los simuladores instalados.

Instrumento: Simuladores de evaluación de competencias en educación financiera previamente contruidos y ya descritos en la sección anterior a éste apartado. La muestra impresa del instrumento tomado como ejemplo (ahorro) puede consultarse en los anexos al final del documento.

Procedimiento:

- Previo al inicio de los talleres se invitaba a los participantes en los talleres a formar parte el piloteo de los simuladores, adicionalmente se revisaba de acuerdo a los horarios de operación del programa, los talleres que estarían tomando los participantes a fin de preparar los simuladores correspondientes a los talleres tomados.
- Una vez terminados los talleres se reiteraba la invitación a los participantes para solicitar su participación voluntaria, comentándoles la duración aproximada de la actividad (10 a 20 minutos).
- Aquellas personas que aceptaban participar, se les dirigía a la oficina de evaluación en la que los archivos electrónicos se encontraban ya instalados en un par de computadoras personales.
- Se indicaba a los participantes tomar asiento frente a las computadoras asignadas para la actividad.

- Se daba la siguiente indicación: "A continuación va a realizar una actividad relacionada con los talleres que acaba de tomar. Por favor lea cuidadosamente las instrucciones y realice lo que se le pide, si tiene alguna duda por favor coménteme".
- Los participantes llevaban a cabo las actividades planteadas en el simulador o simulador correspondiente (s) al taller o talleres que hubiesen tomado.
- Una vez concluida la actividad se realizaba una brevísima entrevista con fines de conocer la opinión de los participantes, así como la relación que encontraban entre los simuladores, lo visto en el taller y su vida cotidiana.
- Finalmente se agradecía la cooperación y se guardaba el archivo electrónico correspondiente para el análisis de la información.

A razón de estas sesiones piloto fue posible obtener información fundamental para identificar el logro del objetivo de los simuladores, así como sus aspectos a mejorar. A continuación se muestran los resultados derivados de las sesiones piloto.

b) Resultados de la aplicación en las sesiones piloto.

En total se realizaron 17 aplicaciones. A continuación se presentan algunos datos de los participantes y resultados de su ejecución.

Hombres:	10
Mujeres:	7
Edades:	Entre 22 y 59 años (promedio de 31 años).
Escolaridad mínima:	Nivel superior en todos los casos.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes en las sesiones piloto de los simuladores.

La duración promedio de las aplicaciones fue la siguiente:

Ahorro	24
AFORE	21
Tarjeta de Crédito	23
Salud Crediticia	11

Tabla 2. Duración promedio en minutos de las aplicaciones en cada simulador.

En lo correspondiente al interés (componente actitudinal evaluado) se obtuvieron los siguientes promedios derivados de las escalas tipo likert de diez puntos:

Ahorro	Promedio
1. Del 1 al 10 ¿qué tan interesado estás en conseguir un bien, cualquiera que este sea?	10
2. Del 1 al 10 ¿qué tan interesado estás en conseguir un bien, a través del ahorro?	9.75
Ahorro para el retiro	
1. Del 1 al 10 ¿qué tan interesado estarías en hacer aportaciones complementarias a tu cuenta individual de la Afore?	8.4

Tabla 3. Promedio de interés en temas principales en los simuladores de ahorro y ahorro para el retiro. Los promedios deben considerarse en función de la aplicación de escalas tipo likert de 10 puntos.

Tarjeta de crédito	Promedio
1. Del 1 al 10 ¿qué tan interesado estarías en pagar más del mínimo de tu tarjeta?	9.7
2. Del 1 al 10 ¿qué tan interesado estarías en pagar tu tarjeta antes de la fecha límite?	8
Salud crediticia	
1. Del 1 al 10 ¿qué tan interesado estarías en organizar los pagos de tus créditos?	9.5
2. Del 1 al 10 ¿qué tan interesado estarías en dar prioridad al pago de tu crédito con la tasa de interés más alta?	7

Tabla 4. Promedio de interés en temas principales en los simuladores de tarjeta de crédito y salud crediticia. Los promedios deben considerarse en función de la aplicación de escalas tipo likert de 10 puntos.

En lo concerniente al logro de las competencias se obtuvo:

- Nueve de los 17 participantes (53%) lograron en su totalidad las competencias, es decir resolvieron el 100% de las actividades de cada simulador del modo esperado de acuerdo a los indicadores de competencia
- De aquellos participantes que no lograron las competencias totales, cinco lograron la competencia parcialmente, es decir han resuelto de manera deseable al menos una parte del proceso.

En función de los resultados de las entrevistas realizadas y observación a lo largo del uso de los simuladores es posible afirmar que la mayoría de los participantes tuvo reacciones positivas a la interacción con este modo de evaluación. A continuación, sus opiniones respecto a lo que les agradó acerca del simulador y sugerencias de mejora:

Lo que les agradó acerca del simulador.

- Las actividades en general resultaron interesantes y entretenidas.
- Las actividades fueron congruentes con lo visto en el taller e incluso útiles para aplicar lo ejecutado a la cotidianidad en el manejo de las propias finanzas.
- Los participantes se mostraron involucrados e interesados en el desarrollo de la actividad.

Las sugerencias de mejora propuestas por los participantes fueron:

- Las instrucciones fueron entendibles aunque son muy extensas (preferirían menos instrucciones).

- Simplificar el simulador en cuestiones "técnicas", es decir, agregar botones o en general un formato que haga menos laboriosa la actividad.

Finalmente, fue posible identificar varias limitantes en el uso de los simuladores:

- Unos cuantos participantes encontraron dificultades para realizar las actividades debido a que carecen de experiencia en el manejo de las computadoras en general.
- Los altos promedios logrados en las escalas de interés pueden estar sesgados debido a que tanto la asistencia a los talleres como la participación en las sesiones piloto fueron voluntarias.
- Se carece de una evaluación previa respecto de las competencias de los participantes en el tema, de modo que es imposible aseverar que los resultados obtenidos (tanto esperados como no esperados en términos de competencia) hayan sido resultado de la participación en los talleres.

Con esta presentación de resultados es posible cerrar el apartado correspondiente a la presentación del instrumento para dar lugar a la sección final del presente trabajo donde se hará el análisis y la crítica correspondientes al producto reportado.

Capítulo 4. Lo acontecido con el instrumento: análisis, críticas y conclusiones.

Todo lo previamente presentado ha llevado al documento a una descripción de los diferentes espacios en el producto construido, desde su necesidad o pertinencia contextualizada en el ámbito laboral, hasta su construcción y piloteo, sin dejar de lado el bagaje conceptual que lo fundamenta.

Sin embargo, todo este proceso quedaría falto de sustrato si no se llegara al punto en que se hace una retrospectiva, un recuento de cómo esas etapas han permeado diferentes niveles de mi formación profesional.

Así, se presentan a continuación los sub-apartados finales del presente reporte laboral con miras a que una vez abordados se complemente la visión del lector respecto no sólo a lo que ocurrió durante el proceso de la experiencia descrita, sino adicionalmente, buscando ponderar la amplísima relevancia que ha tenido también aquello que no ocurrió sentando precedente y motivando a la acción allende las líneas de éste reporte.

4.1 Influencia y aplicación del modelo constructivista.

En el contexto del enfoque de competencias aplicado al área educativa, el constructivismo se propone como el modelo predominante dando la línea de acción en el desarrollo y evaluación de competencias.

Con esa idea en mente cabe entonces iniciar el cierre del presente trabajo dando cuenta de la relación que el simulador de competencias presentado guarda con el enfoque constructivista.

En este sentido ocurre que, es posible identificar en el producto presentado a lo largo del capítulo anterior algunos elementos de dicho enfoque, sin embargo es necesario aclarar que su concepción inicial no ocurrió en plena identidad con el mismo sino que su primera base fue principalmente conductista al requerir de evidencia clara y tangible para asignar los criterios o indicadores de logro. Más bien fue hacia el diseño del instrumento que se fueron incorporando elementos afines al enfoque constructivista.

A pesar de lo anterior un punto fundamental a rescatar es que dada la visión del coordinador del área de evaluación respecto a la evaluación en ella misma, y mi propia comprensión el proceso enseñanza-aprendizaje el simulador fue construido con elementos afines al constructivismo, por ejemplo:

- La concepción de la competencia como resultado de la combinación de tres componentes básicos (actitudes, conocimientos y habilidades) aplicados a la ejecución deseable de una tarea dentro de un contexto particular.
- La inclusión de retroalimentaciones a lo largo y al final de los simuladores a modo de que el propio participante pudiera reflexionar sobre sus decisiones, dándole así elementos para identificar áreas de oportunidad en el manejo de sus finanzas en función de lo presentado en el taller.

- La definición de competencias parciales, es decir que en esta versión de los simuladores más que un resultado como "competente" o "no competente" se propone el criterio de competencia total o competencia parcial, en el ánimo de que los participantes pudieran usar la información derivada de la evaluación para tomar decisiones más enfocadas a la mejora de sus competencias en el manejo de sus finanzas en la vida cotidiana. Considerando esto más importante que el asignar un criterio de "acreditación" de la evolución.

Resaltar estos elementos en los simuladores de evaluación resulta relevante no por la necesidad de justificar o forzar el apego al modelo teórico de mayor relevancia en el enfoque de competencias sino porque, a mi parecer, la evaluación se encuentra aún bastante subestimada de acuerdo a su importancia y utilidad en la toma de decisiones y considero que en ese sentido la perspectiva constructivista (comparada con otros enfoques) tiene una visión mucho más completa en la comprensión de que la evaluación permite la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en términos de no ser sólo un mecanismo de calificación y aprobación, sino todo un proceso de realimentación inherente al proceso que posibilita la identificación de las capacidades, áreas de oportunidad y por lo tanto construcción de nuevas competencias.

4.2 Análisis de los resultados

Las sesiones piloto en cualquier instrumento resultan fundamentales dado que dan la oportunidad tanto de poner a prueba el producto realizado

como identificar escenarios contingentes y aciertos en las decisiones tomadas en el diseño y construcción.

En función de esto y como introducción al análisis de los resultados obtenidos mediante las sesiones piloto de los simuladores considero medular hacer notar la consistencia de los mismos, es decir que dentro de las aplicaciones realizadas las respuestas y opiniones de los participantes resultaron comunes, lo cual permitió obtener claras líneas de análisis de la información y nos habló también de la confiabilidad del instrumento.

Esto, dio al equipo de evaluación confianza respecto al éxito del piloteo en términos de que permitió dar pasos firmes en la identificación de aciertos y oportunidades de mejora en la construcción del simulador, logrando así tanto corroborar el cumplimiento de los objetivos el mismo como identificar también el logro del objetivo de las propias sesiones piloto.

Ahora bien, en torno a la información obtenida en la aplicación de los simuladores, cabe mencionar las siguientes conclusiones y áreas de oportunidad identificadas:

- Los promedios de interés, los cuales se presentaron cercanos al límite máximo, pueden encontrarse sesgados dada la participación voluntaria de los evaluados tanto en los talleres como en la evaluación.
- El logro de competencias totales superior al 50% pudo verse influido tanto por el interés en los temas mismos como por la escolaridad de los evaluados y más aún la preparación previa que pudieran tener sobre el tema (respecto de la cuál se carece completamente de

información al haberse omitido una evaluación previa a la participación en los talleres).

- El logro de las competencias totales fue aceptable, sin embargo aún dista de los niveles más altos que serían más deseables, lo que puede ser reflejo de la necesidad de que durante los talleres se propicie la construcción y adquisición de competencias (empezando por que los talleres mismos no están contruidos bajo ese enfoque o que carecen de un público meta apropiadamente delimitado). Esto confirma una vez más y como muchos autores lo han señalado, que la evaluación no puede considerarse un proceso independiente de las intervenciones educativas, sino como uno de los pasos inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje.
- En función de los resultados es necesario identificar competencias parciales más que criterios de "competente" y "no competente" a modo de que, a diferencia del enfoque conductista que emplea dichos criterios como factores de discriminación en el logro de la competencia, en este caso se espera identificar los criterios como información importante para conocer las áreas de mejora en las que puede enfocarse el participante después de la intervención.
- Los tiempos obtenidos en las aplicaciones han resultado superiores a los deseables en función de la logística de operación de los talleres.
- La interfaz en hoja de cálculo se encuentra limitada respecto a las aplicaciones necesarias para realizar las actividades, lo cuál demanda una interfaz mucho más "amigable" (fácil de usar) y versátil.

A la luz de estas afirmaciones y necesidades puede notarse la necesidad de que el instrumento evolucione a una plataforma más amigable y con

reales expectativas de automatización. A lo cual el piloteo se presenta como la piedra angular del crecimiento del instrumento.

4.3 Críticas al proyecto en relación con el instrumento.

En este apartado se presenta, a mi parecer, una de las secciones más importantes en todo el trabajo presentado, dado que implica la posibilidad de "voltear" hacia la labor realizada y hacer una nueva revisión desde una perspectiva que permita la retroalimentación y el crecimiento tanto al producto realizado como a los actores involucrados en su creación.

La crítica en este sentido representa una de las grandes oportunidades en el crecimiento profesional que enriquece (realizada desde una perspectiva objetiva) no sólo desde el mero señalamiento de las virtudes y desventajas del trabajo realizado, sino que mejor aún abre la oportunidad al entendimiento de los aprendizajes logrados en el proceso y la búsqueda de opciones de mejora y solución para aquellos aspectos del producto y de la práctica profesional que así lo requieran.

Cabe entonces iniciar este ejercicio identificando la primera característica significativa en la construcción del instrumento. La decisión de haber elegido la simulación como la estrategia medular en el desarrollo del trabajo.

Los simuladores de evaluación desarrollados representan, al menos en el ámbito de la educación financiera, una innovación dado que por lo regular la evaluación de competencias se realiza a través de otras estrategias como portafolios de evidencias, listas de chequeo o autoevaluaciones.

Su utilización en este ámbito particular apela a la necesidad de reproducir situaciones similares a la realidad, lo que proporciona a los simuladores validez no sólo al medir lo que pretende sino hacerlo dentro del contexto en que se desarrolla y así incrementar la probabilidad de que las actitudes, conocimientos y habilidades empleadas en la resolución de la evaluación sean similares a las que se empleen fuera de ella para resolver la misma clase de situaciones.

Por otro lado, las simulaciones ofrecen la ventaja, (incluso desde la experiencia en otras disciplinas) de permitir al participante aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones muy similares a la realidad, disminuyendo el riesgo de cometer "errores" en situaciones delicadas y permitiendo identificar puntos críticos a resolver en la ejecución con miras a desarrollar las capacidades o conocer las estrategias que al enfrentarse a la realidad permitan al individuo logros "deseables".

En el caso del producto que atañe al presente documento, es a través de la definición de competencias específicas relativas a los contenidos de los talleres, que el simulador posibilita la identificación de las capacidades y actitudes que resultarían básicas en el manejo de las finanzas personales permitiendo así la puesta en práctica sin "poner en riesgo" la aplicación en la vida real.

En el contexto de ésta virtud del simulador cabe entonces entrar a las críticas que pueden derivarse desde el diseño, la construcción y el simulador en él mismo.

La primera crítica fundamental al simulador la constituye el hecho de que en un principio se concibió con base en la ambigüedad de las definiciones de las competencias más que sobre la base del estricto apego a un modelo teórico particular en este enfoque, a lo cual se obtuvo como resultado de un producto influido por dos enfoques dentro del ámbito de las competencias (como se presentó en la primera sección de éste apartado). Esto sucedió como el derivado, principalmente, de la premura en la construcción del instrumento, lo que limitó las oportunidades de realizar un trabajo concienzudo de fundamentación teórica previa al diseño del mismo.

Algo muy interesante en torno a esta primera crítica es que además de ser una de las grandes limitantes del producto en él mismo representa también un claro ejemplo de las dificultades institucionales que en su momento requirieron ser solucionadas (en el mejor de los casos) o que desafortunadamente en ocasiones no lograron ser resueltas en beneficio de la evaluación, dando como resultado que ésta última se viera forzada a limitar sus alcances hacia el rol convencional que le ha dado la "educación tradicional" (asignar calificaciones, servir como medio de discriminación, ser un proceso transversal terminal, etc.)

A la luz de lo anterior, se presenta un breve listado de las limitantes bajo las cuales ha sido necesario operar la evaluación y sus correspondientes impactos en lo que al simulador de competencias atañe:

- El público al que están dirigidos los talleres y por lo tanto la evaluación es demasiado amplio (todas las personas a partir de 17 años) y por lo tanto indefinido. A razón de esto es muy difícil conocer (ya no digamos controlar) variables fundamentales para la

evaluación como lo son conocimientos y/o experiencias previas respecto al tema, el nivel de escolaridad, intereses, edad, manejo de herramientas tecnológicas (entre otras), acceso y familiaridad con servicios financieros, las particularidades asociadas a todas estas variables, lo que genera que el instrumento resulte muy ambicioso para algunos participantes o contraste con ser extremadamente "sencillo" para otros, por mencionar lo más básico.

- Los objetivos que guían a los talleres y los que se impusieron a la evaluación en el caso de éste producto son diametralmente dispares. Los talleres se enfocan a generar conocimientos y sensibilizar a los participantes mientras la evaluación aspira a identificar el desarrollo de competencias, dando como resultado obvio que durante los talleres no se den a los participantes las herramientas didácticas necesarias para construir los elementos cognitivos, actitudinales, de habilidad o sociales para desarrollar competencias en este tema.
- El requisito solicitado por el patrocinador de ser una evaluación automatizada tiene la deficiencia de que, justamente al ser tan amplio el público al que atienden los talleres no es posible identificar, mucho menos garantizar el porcentaje de personas que puedan hacer uso eficiente de ésta herramienta tecnológica, lo que conlleva entonces un grado de sesgo que no se nos ha permitido evaluar y en función de lo cual los simuladores presenta la gran debilidad de estar probablemente evaluando en primera instancia la capacidad el uso de ésta herramienta y ya en segundo plano las competencias de los participantes.
- Aparente falta de planeación a largo plazo desde la institución patrocinadora que se hace notar en diferentes decisiones tomadas desde este frente del proyecto como por ejemplo que al inicio de

todo el proyecto (junio de 2007) el objetivo consistía en la sensibilización y sin haber hecho un anuncio o solicitud formal para ajustar el programa de los talleres, se decide a poco más de un año de operación lanzar una evaluación basada en otro enfoque (competencias en agosto de 2008). Adicional a un aparente primer interés desde el patrocinador por ofrecer educación financiera por sí misma y tiempo después (julio 2009) introducir la oferta de beneficios económicos asociados a sus productos bancarios para todas aquellas personas que "acrediten" una evaluación. Dichos elementos pueden dar muestra tanto de algunas inconsistencias en las decisiones institucionales o bien falta de información oportuna hacia las diferentes áreas de trabajo como también de la ausencia de un interés real por el desarrollo social de la población mexicana y más bien una intención más enfocada al reconocimiento social e intereses institucionales internos.

Finalmente me gustaría cerrar éste apartado identificando lo que a mi lugar de trabajo toca dentro de ésta crítica en lo que respecta al desarrollo del simulador.

En este sentido mi lugar de trabajo como una institución encargada de la divulgación de la ciencia económica y una institución sin fines de lucro ha intentado mantenerse al margen de las decisiones relativas a los beneficios económicos asociados a los talleres de finanzas personales, sin embargo ésta labor no ha permeado a otras condiciones como al respeto de los objetivos de los propios talleres; más aún, se ha utilizado una perspectiva complaciente respecto a las solicitudes hechas por la institución patrocinadora, dejando más allá del segundo plano el cumplimiento de objetivos de aprendizaje y sobre todo utilidad de la formación obtenida

para los asistentes en los talleres, lo cual impacta la evaluación en términos de limitar su uso a un proceso de discriminación o legitimación de procesos más que para fines de dar información útil en la toma de decisiones de comunicación de la ciencia económica y el aprendizaje de los contenidos de los talleres.

Ahora bien, considero una verdadera oportunidad reconocer que todos estos puntos críticos han impactado tanto a los simuladores de competencias como al trabajo de evaluación y mejor aún, han permeado hasta mi formación profesional, por lo cual me permitiré cerrar ésta sección presentando el impacto que la construcción de éste simulador de competencias ha tenido a nivel personal y profesional para mí.

4.4 Aportaciones a mi formación personal y profesional.

Como he mencionado, en esta sección me gustaría presentar a modo de cierre del capítulo y del documento en general aquellas aportaciones a mi formación como persona y profesionista que he encontrado en el desarrollo del simulador de competencias incluyendo también las áreas de oportunidad que he logrado identificar.

En primer lugar me parece fundamental rescatar que a consecuencia de ésta experiencia en concreto tuve la oportunidad de ampliar mi trabajo en el ámbito de la construcción de instrumentos de evaluación, lo cuál considero un aspecto muy valioso de mi formación y mejor aún poder sumar a esta grande experiencia la incursión del uso de herramientas de evaluación poco convencionales, lo que respaldado en mi formación

académica y criterio profesional considero me permiten continuar la definición, ya sobre un camino más firme, de la estructura de mis capacidades como profesional y me dan elementos distintivos dentro de mi área profesional y laboral.

Otra gran aportación que recuperaría de este producto en particular es mi acercamiento e incursión primigenia al enfoque de competencias, haciendo patente que previo a esta experiencia no había tenido la oportunidad de involucrarme en el ámbito de las competencias y es a raíz de ésta ocasión obtengo la oportunidad de empezar mi conocimiento en un ámbito no sólo actual sino de aparente trascendencia a nivel global.

La tercera gran contribución ha consistido en que esta experiencia ha demandado de mí la necesidad de ampliar la creatividad y mejor aún innovar, situación que representa tanto un reto como motiva al desarrollo de nuevas capacidades que permiten ampliar no sólo la preparación profesional sino los propios límites como persona. Además, buscando el referente de las diferentes corrientes teóricas y enfoques de diferentes autores permite incrementar los puntos de referencia y apuntalar la experiencia no sólo en términos de la creatividad, sino en el incremento del bagaje cultural y cognitivo y mejor aún generar algo nuevo a razón de ello.

Algo particularmente relevante desde lo profesional ha sido que este proyecto me permitió también la incursión en una mayor autonomía profesional para encabezar la construcción del simulador, su pilotaje e incluso las sugerencias de mejora y ajuste del proyecto. Este aspecto

obviamente lleva implícito el desarrollo de experiencia en diferentes niveles como toma de decisiones, uso de conocimientos y habilidades previos y desarrollo de nuevos y justificación de las decisiones tomadas, por mencionar algunas.

Finalmente este trabajo me ha permitido identificar puntualmente también cómo algunas de mis capacidades previas y aparentemente ajenas al contexto de éste trabajo han sido fundamentales para el desarrollo del mismo, y más aún he identificado algunas otras que necesito empezar a desarrollar a nivel individual y desde lo profesional para mejorar mi ejecución en futuras intervenciones.

A este respecto he podido implementar mis capacidades dentro del conocimiento en diferentes temas de finanzas personales (a razón de mi trabajo como instructora de los talleres) así como aplicar y desarrollar confianza en mi capacidad de toma de decisiones laborales, poder trabajar con mayor cercanía a autoridades de alto nivel jerárquico en la organización validando mis capacidades y posición como profesional a través de mi trabajo y los argumentos que lo sustentan.

Aunado a lo anterior, he logrado el entendimiento de que requiero trabajar aún más en algunas mis capacidades como por ejemplo la conciencia de que la actualización constante va más allá de un requisito a nivel curriculum, sino que es indispensable para poder enfrentarnos a los requerimientos profesionales de la vida laboral; la necesidad de establecer límites más claros a las instituciones en el desarrollo de mi trabajo no tanto en beneficio de mis condiciones laborales, sino más en términos de lograr comunicación efectiva de las necesidades que el trabajo profesional requiere para desarrollarse adecuadamente a modo de ir más allá de los

objetivos institucionales ofreciendo productos apropiadamente diseñados que puedan generar utilidad institucional e incluso un real impacto social allende los límites de lo que "debe de ser" para ofrecer un beneficio adicional desde el máximo desarrollo de mis capacidades profesionales.

Referencias

- Australian government financial literacy foundation. **Financial Literacy Competency Standards. How to use them to develop education material for adult learners.** (2006) Australian government financial literacy foundation.
- Australian securities and investments commission. **Summary of stakeholder responses to financial literacy in schools ASIC discussion paper.** (2003). Tomado de la página electrónica: [http://www.asic.gov.au/asic/pdflib.nsf/LookupByFileName/Fin_Lit_DP_responses.pdf/\\$file/Fin_Lit_DP_responses.pdf](http://www.asic.gov.au/asic/pdflib.nsf/LookupByFileName/Fin_Lit_DP_responses.pdf/$file/Fin_Lit_DP_responses.pdf) consultada el 16 de octubre de 2009.
- Benavides, O. (2002). **Competencias y competitividad: Diseño para organizaciones latinoamericanas.** Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Carlos, J. (2009). **¿Cómo evaluar competencias educativas?** Bogotá: Psicom Editores.
- Centro Interamericano para el Desarrollo de Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), (2008). **Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral.** Tomado de la página electrónica del CINTERFOR: <http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm> consultada el 12 de octubre de 2009.
- Coll, C. (2009) **Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar.** Congreso Mexicano de Investigación Educativa –COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 21-25 de septiembre de 2009. Conferencia magistral. Licenciado por Creative Commons.
- Coll, C., Palacios J. y Marchesi A. (2001). **Desarrollo Psicológico y Educación Volumen II. Psicología de la Educación Escolar.** Madrid: Alianza.
- Díaz Barriga, A. (2006). **El enfoque de competencias en educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio?** Tomado de la página electrónica: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211102&iCveNum=0> consultada el 08 de octubre de 2009.

- Denyer M., Furnémont J., Poulain R., Vanloubbeeck G. (2007). **Las competencias en la educación. Un balance.** México: Fondo de Cultura Económica.
- Financial Literacy and Education Comission (2006). **Adueñándonos del Futuro. Estrategia Nacional de Educación Financiera.**EUA
- Gallego, M. (2000). **Gestión humana basada en competencias contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales.** Tomado de la página electrónica de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc): <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21511906&iCveNum=9164>, consultada el 24 de octubre de 2009.
- Hathaway, I., Khatiwada, S., (2008). **Do financial education programs work?** Working papers of the Federal Reserve Bank of Cleveland.
- Hernández, F., Martínez, P., Da Fonseca, P., Rubio M. (2005). **Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior.** Madrid: La Muralla.
- Jumpstart Coalition for Personal Financial Literacy. **National Standards in K–12 Personal Finance Education. With Benchmarks, Knowledge Statements, and Glossary**(2007). Tomado de la página electrónica: http://www.scribd.com/?download=18538617&extension=pdf&from_signup=1 consultada el 19 de octubre de 2009.
- Levy-Leboyer, C. (1996). **Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, evaluarlas y desarrollarlas.** Bogotá: Gestión 2000.
- Mertens L. (1996). **Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos.** Tomado de la página electrónica: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/pdf/mertc3.pdf> consultada el 14 de octubre de 2009.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2005). **La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.** Tomado de la página electrónica: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> consultada el 21 de octubre de 2009.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). **Improving Financial Literacy. Analysis of issues and policies**, Francia: OECD Publishing.
- Peña A. (en prensa). **Entendimiento público de la clonación. Imágenes visuales y sus destinatarios**. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2007). **Encuentro Nacional de Educación Financiera**. Tomado de la página electrónica: http://www.shcp.gob.mx/SALAPRENSA/sala_prensa_presentaciones/14_presentacion_werner_encuentro_nacional_educacion_financiera_08102007.pdf consultada el 19 de marzo de 2009.
- Sepúlveda, L. (2001) **El concepto de competencias laborales en la educación. Notas para un ejercicio crítico**. Tomado de la página electrónica: <http://www.chilecalifica.cl/prc/n-0-sepulveda.pdf> consultada el 14 de octubre de 2009.
- Verdejo, P. (2008). **Modelo para la Educación y Evaluación por competencias**. Tomado de la página electrónica del Informe Final del Proyecto 6X4 UEALC: <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.pdf> consultada el 02 de septiembre de 2009.

Anexos

Adelante con tu futuro: taller de finanzas personales

El ahorro

Esta es una actividad cuyo propósito es que pongas en práctica lo que observaste en el taller que acabas de tomar. Te pediremos que contestes algunas preguntas y llenes algunas tablas conforme a las instrucciones dadas en cada sección. Para el buen funcionamiento de esta actividad **es fundamental que leas cuidadosamente las instrucciones y las ejecutes como se indica.** La información que nos proporciones nos ayudará a mejorar el taller. Puedes estar seguro(a) que tus respuestas serán manejadas confidencialmente y no serán utilizadas para un propósito diferente al de la actividad.

A. Responde las siguientes preguntas seleccionando el círculo de la opción que corresponda a tus intereses.

1. Del 1 al 10 qué tan interesado estás en conseguir un bien, cualquiera que este sea?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada interesado

Totalmente interesado

2. Del 1 al 10 qué tan interesado estás en conseguir un bien, a través del ahorro?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada interesado

Totalmente interesado

B. Ahora, te invitamos a participar en una actividad en la que podrás poner en práctica lo que viste en el taller. Esta actividad se divide en 6 pasos, por favor lee cada paso y realiza lo que se te pide. **IMPORTANTE: Para ir a los diferentes pasos de esta actividad, tienes que hacer clic en los "links" conforme a las instrucciones dadas en cada sección.** Si tienes alguna duda por favor dirígete al evaluador que coordina la actividad.

Haz **[CLICK AQUÍ](#)** PARA IR AL PASO 1

B. Ahora, te invitamos a participar en una actividad en la que podrás poner en práctica lo que viste en el taller.

Esta actividad se divide en 4 pasos (distribuidos en las diferentes "hojas" de este archivo), **por favor lee cada paso y realiza lo que se te pide.**

Paso 1. Imagina que estás en un supermercado. A continuación tienes una lista de los productos que puedes encontrar en él, por favor revisala y elige 1 artículo que desearías o te gustaría adquirir. Márcalo dando un "click" en las casillas ubicadas a la derecha de los precios.

LISTA DE PRODUCTOS "A"	
Producto	Precio por pieza o cantidad
ELECTRÓNICA	
CD doble "Boleros inmortales"	\$89,90 <input type="checkbox"/>
CD doble "De toda para la fiesta"	\$89,90 <input type="checkbox"/>
CD doble "Éxitos del Pop de los 80's"	\$99,90 <input type="checkbox"/>
CD doble "Éxitos infantiles de ayer y hoy"	\$89,90 <input type="checkbox"/>
CD doble "La mejor música tropical (Cumbia y Salsa)"	\$110,00 <input type="checkbox"/>
CD doble "Obras maestras de la Música Clásica"	\$89,90 <input type="checkbox"/>
CD doble "Rock en tu idioma"	\$99,90 <input type="checkbox"/>
CD doble "Super Éxitos del Pop en Inglés"	\$110,00 <input type="checkbox"/>
Consola de videojuegos marca "Nintendo" modelo Gameboy lite	\$2.199,00 <input type="checkbox"/>
Multifuncional "Epson"	\$1.650,00 <input type="checkbox"/>
Película en DVD "Amores Perros"	\$180,00 <input type="checkbox"/>
Película en DVD "Bob Esponja: La película"	\$190,00 <input type="checkbox"/>
Película en DVD "El Aro"	\$180,00 <input type="checkbox"/>
Película en DVD "El Señor de los Anillos: La trilogía"	\$250,00 <input type="checkbox"/>
Película en DVD "Gladiator"	\$180,00 <input type="checkbox"/>
Película en DVD "La terminal"	\$150,00 <input type="checkbox"/>
Película en DVD "Piratas del Caribe: La trilogía"	\$250,00 <input type="checkbox"/>
Película en DVD "Saw. El juego del miedo: La trilogía"	\$210,00 <input type="checkbox"/>
Película en DVD "Todo sobre mi madre"	\$190,00 <input type="checkbox"/>
Radiograbadora con reproductor mp3 y cd marca "SONY"	\$1.599,00 <input type="checkbox"/>
Reproductor de DVD marca "LG"	\$599,00 <input type="checkbox"/>
Reproductor de DVD marca "Sony"	\$999,00 <input type="checkbox"/>
Reproductor MP3 de 2 GB marca "Sony"	\$799,00 <input type="checkbox"/>
Reproductor MP4 de 2 GB marca "Philips"	\$1.199,00 <input type="checkbox"/>
Televisión de 14 pulgadas marca "Tosari"	\$999,00 <input type="checkbox"/>
Televisión de 21 pulgadas marca "LG"	\$2.099,00 <input type="checkbox"/>
JUGUETERÍA	
Balón de fútbol soccer marca "Wilson"	\$89,90 <input type="checkbox"/>
Bicicleta "Benotto Off-Road 20"	\$998,00 <input type="checkbox"/>
Juego de mesa "Scrabble"	\$226,80 <input type="checkbox"/>
Patín del diablo R-12	\$998,20 <input type="checkbox"/>
Patines en línea	\$799,00 <input type="checkbox"/>
Rompecabezas 500 pzas. marca "Mastro"	\$139,00 <input type="checkbox"/>
LÍNEA BLANCA Y ENSERES DOMÉSTICOS	
Batería de cocina marca "T-Fal"	\$445,00 <input type="checkbox"/>
Batidora de 6 velocidades marca "Oster"	\$399,00 <input type="checkbox"/>
Horno de Microondas de .7 pies marca "GE"	\$769,00 <input type="checkbox"/>
Horno de Microondas de .7 pies marca "LG"	\$799,00 <input type="checkbox"/>
Lijadora de 6 velocidades marca "Black & Decker"	\$399,00 <input type="checkbox"/>
Plancha de vapor marca Daewoo	\$299,00 <input type="checkbox"/>

Para continuar al paso 2 **HAZ CLIC AQUI**

PASO 2

En la tabla que aparece a continuación debes introducir los datos del artículo que elegiste o te gustaría comprar de la "Lista de productos A" que revisaste en el PASO 1.

INSTRUCCIONES:

1. Anota en las columnas el "Artículo" y "Precio" del producto que elegiste de la "Lista de productos A".
2. En caso de que tengas dudas de lo que debes anotar en cada columna, puedes consultar las "Aclaraciones" que se encuentran debajo de la tabla.

Artículo	Precio

Aclaraciones:

Artículo: Se refiere a que escribas cuál es el producto que te interesa, por ejemplo: manzanas. No es necesario que lo escribas textualmente como aparece en la lista.

Precio: Aquí tienes que anotar **completo y correcto** el precio que aparece en la lista para este producto.

Aquí termina este paso para CONTINUAR AL PASO 3, **HAZ CLIC AQUI**

[CLIC AQUI PARA REGRESAR AL PASO 1](#)

Construcción de un simulador de competencias en finanzas básicas

PASO 3.

A continuación encontrarás una lista de supermercado que debes comprar, para completar la compra tienes 5 minutos y cuentas con un presupuesto de \$ 3,500.00. Con ese presupuesto debes comprar todos los artículos de la lista y el producto que elegiste y anotaste en el PASO 2.

INSTRUCCIONES.

1. Lo único que tienes que hacer es anotar en la columna de color MORADO los precios de los artículos de la lista. Los precios que debes anotar son los proporcionados en la "LISTA DE PRECIOS B" (esta lista la encontrarás dando clic en la liga: LISTA DE PRODUCTOS que aparece a la derecha de la tabla).
2. Algunos productos tienen una marca ya establecida, tienes que comprar el producto de esa marca. En los productos que no indican marca en particular, puedes elegir la que tu prefieras de la lista.
3. Los "Productos" y el "número de piezas o cantidad" ya están anotados y no se pueden modificar.
4. Los subtotales y el total se calculan automáticamente, así que no necesitas hacer ninguna operación.

PRODUCTOS	Número de piezas o cantidad	INTRODUZCA LOS PRECIOS AQUÍ	Subtotales	
latas de atun	5	\$0.00	0	LISTA DE PRODUCTOS
paquetes de pañales marca "Huggies"	2	\$0.00	0	
leche en polvo para bebé	1	\$0.00	0	
frascos de café soluble "Legal"	1	\$0.00	0	
latas de frijoles	2	\$0.00	0	
litros de aceite	3	\$0.00	0	
kg. De manzanas	1.5	\$0.00	0	
Focos ahorradores	1	\$0.00	0	
paquetes de pan de caja	1	\$0.00	0	
litros de bebida de frutas	5	\$0.00	0	
litros de leche	4	\$0.00	0	LISTA DE PRODUCTOS
cajas de huevo c/18 piezas "Bachoco"	1	\$0.00	0	
aceite para motor	3	\$0.00	0	
paquetes de papel higiénico	2	\$0.00	0	
TOTAL			0	

Aquí termina este paso, para continuar al PASO 4 **DA CLIC AQUÍ**

Esto es lo más que necesitas para realizar la actividad del PASO 3, que tienes **5 minutos** con cuidado y calma lo que se te solicita en los instrucciones del paso correspondiente.

LISTA DE PRODUCTOS "B"		
Producto	Precio por pieza o cantidad	
ALIMENTOS		
Caja de huevo c/12 piezas "Bachoco"	\$18.80	REGRESAR AL PASO 3
Caja de huevo c/18 piezas "Bachoco"	\$25.50	
Caja de huevo c/18 piezas "Mamá Gallina"	\$20.20	
1kg. De manzanas "Gala"	\$28.00	
1kg. De manzanas "Golden"	\$26.80	
1kg. De manzanas "Red Delicious"	\$31.50	
1l. de leche fresca "Alpura"	\$9.80	
1l. de leche fresca "Lala"	\$9.20	
1l. de leche ultrapasteurizada "Mi Leche"	\$7.80	
1paquete de pan blanco "Simbo" grande	\$23.00	
1paquete de pan blanco marca libre	\$8.50	
1paquete de pan integral "Vonder" grande	\$24.20	
Aceite de 1l. Marca "3-2-3"	\$25.20	
Aceite de 1l. Marca "Capullo"	\$38.20	
Aceite de 1l. Marca libre	\$19.70	
Aceite de Oiva marca "La Española" de 1l.	\$26.50	
Bebida marca Biong de 1l.	\$9.80	REGRESAR AL PASO 3
Bebida marca del Valle de 1l.	\$10.90	
Bebida marca Jumes de 1l.	\$14.20	
Frasco de café soluble "Nescafé" 450 gr.	\$40.80	
Frasco de café soluble "Legal" 450 gr.	\$33.80	
Frasco de café soluble marca libre 450 gr.	\$25.20	
Frijoles en lata marca "La Sierra"	\$27.80	
Frijoles en lata marca libre	\$23.80	
Lata de atún en aceite "Tuny"	\$10.80	
Lata de atún en agua "Tuny"	\$9.70	
Lata de atún marca libre	\$7.80	
Paquete de papel higiénico con 12 rollos "Plátano"	\$48.60	
Paquete de papel higiénico con 24 rollos "Charmin"	\$89.20	
Paquete de papel higiénico con 4 rollos "Suave"	\$23.80	
BEBIDAS		
Leche en polvo para bebé 400 gr.	\$72.50	
Leche en polvo para bebé 900 gr.	\$136.60	
Paquete de pañales marca "BB-195"	\$148.50	
Paquete de pañales marca "Huggies"	\$62.50	
Paquete de pañales marca libre	\$136.80	
FERRETERÍA		
Aceite para motor marca "Quaker State" (1l.)	\$65.40	
Foco ahorrador marca "GE" (1pieza)	\$63.20	
Focos ahorradores marca "Sunlite" (paquete de 4 piezas)	\$88.40	

Aquí termina la lista de productos, **REGRESA AL PASO 3**

PASO 4. RESULTADOS. En esta sección realizarás el balance entre tu presupuesto y tus compras para saber si lograste conseguir tus metas.

INSTRUCCIONES

1. En el inciso a) de la tabla que aparece debajo escribe el costo del producto que elegiste adquirir, es decir, el que anotaste en el PASO 2. Necesitas introducir el precio exacto.
2. En el inciso b) de la tabla que aparece abajo escribe el total de la lista del super que debías comprar, es decir, el total que resultó en el PASO 3 de los productos del super.
3. Después que hayas introducido los datos correspondientes automáticamente se calculará el **Balance** en la celda correspondiente. Este valor te ayudará a saber si has logrado tu meta satisfactoriamente o no, de acuerdo a lo indicado en el cuadro "LOGROS" que aparece debajo de la tabla.

a) Costo del producto elegido:	0
b) Total de la lista de super:	0
GRAN TOTAL:	0

Balance: **3500**

LOGROS

- a) Si el valor que aparece en la celda "**Balance**" es un número positivo (por ejemplo: 1,200): **SÍ LOGRASTE TU META**, y te sobró dinero (en este ejemplo, diríamos que te sobraron \$1,200.00)
- b) Si el valor que aparece en la celda "**Balance**" es igual a 0: **SÍ LOGRASTE TU META** con exactitud.
- c) Si el valor que aparece en la celda "**Balance**" es negativo (por ejemplo: -1200): **NO LOGRASTE TU META** y el valor que te aparece es la cantidad de dinero en que te pasaste del presupuesto (en este ejemplo diríamos que te faltaron \$1,200.00 para lograr tu meta.)

Aquí termina este paso, para CONTINUAR AL PASO 5 **DA CLIC AQUÍ**

[CLIC AQUÍ PARA REGRESAR AL PASO 3](#)

PASO 5. REVISY CORRIGE

RECUERDA: Para que tu compra sea válida tienes que cubrir estas condiciones:

1. No exceder tu presupuesto de \$3,500.00
2. Comprar los productos de la lista de super en su totalidad, considerando los productos ya establecidos.
3. Respetar las marcas comerciales de los artículos que la especifiquen.
4. Comprar el producto de que hayas elegido.
5. Todos los datos y cantidades deben estar anotados en los cuadros correspondientes.

En caso que no hayas cubierto alguna de las condiciones anteriores, éste es el momento para revisar y corregir pero en el momento que el evaluador indique que se ha terminado el tiempo tendrás que detenerte.

[CLIC AQUÍ PARA REGRESAR AL PASO 1](#)

PARA TERMINAR:

En el momento que se haya agotado tu tiempo o hayas terminado la actividad, **VE AL PASO 6** y nos proporcionar algunos datos sobre tu persona.

[CLIC AQUÍ PARA IR AL PASO 6](#)

PAÑO 6. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Para concluir con la actividad, te pedimos por favor que puedas proporcionar algunos datos sobre tu persona. Te recordamos que tus respuestas serán manejadas confidencialmente y no serán utilizadas para un propósito diferente al de la actividad. Escribe o marca el dato correspondiente.

a. ¿Tu edad? _____ años

b. ¿Tu sexo? Hombre
 Mujer

c. ¿Tu escolaridad? (Señala el nivel y grado máximo alcanzados)

Primaria	1° <input type="checkbox"/>	2° <input type="checkbox"/>	3° <input type="checkbox"/>	4° <input type="checkbox"/>	5° <input type="checkbox"/>	Terminada <input type="checkbox"/>
Secundaria	1° <input type="checkbox"/>	2° <input type="checkbox"/>	Terminada <input type="checkbox"/>			
Bachillerato	1° <input type="checkbox"/>	2° <input type="checkbox"/>	Terminada <input type="checkbox"/>			
Licenciatura	1 año <input type="checkbox"/>	2 año <input type="checkbox"/>	3 año <input type="checkbox"/>	4 año <input type="checkbox"/>	5 año <input type="checkbox"/>	6 año <input type="checkbox"/>
Posgrado	Especialidad <input type="checkbox"/>	Maestría <input type="checkbox"/>	Doctorado <input type="checkbox"/>			

Si es otro tu nivel y grado, escríbelo aquí: _____

d. ¿Tu ingreso promedio mensual?

Sin ingreso	<input type="checkbox"/>
Entre 1 y 3.500 pesos	<input type="checkbox"/>
Entre 3.501 y 7.000 pesos	<input type="checkbox"/>
Entre 7.001 y 12.000 pesos	<input type="checkbox"/>
Entre 12.001 y 18.000 pesos	<input type="checkbox"/>
Más de 18.000 pesos	<input type="checkbox"/>

e. ¿Tu principal ocupación?

(elige sólo una opción)

Estudiante Profesionista Hogar
 Empleado (a) Docente Jubilado/ Pensionado

Si tu ocupación es diferente a las anteriores, escríbela aquí: _____

f. ¿Tu delegación o municipio? _____

g. ¿El estado donde vives? _____

h. ¿De qué institución vienes? _____

Has concluido la actividad ¡GRACIAS por tu participación!