

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Desarrollo de habilidades de autogestión a través de un proyecto vivencial de educación financiera en quinto grado de primaria

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación primaria que presenta:

Cristina Elena Gallegos Torres

Asesora:

Katya Giovanie Hurtado Cordero


Lima, 2026

Informe de Similitud

Yo, Katya Giovanie Hurtado Cordero, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora del trabajo de investigación titulado "Desarrollo de habilidades de autogestión a través de un proyecto vivencial de educación financiera en quinto grado de primaria", de la autora Cristina Elena Gallegos Torres, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 09/02/2026.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 09 de febrero de 2026

Apellidos y nombres de la asesora: Hurtado Cordero, Katya Giovanie	
DNI: 09751289	Firma
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4190-9128	

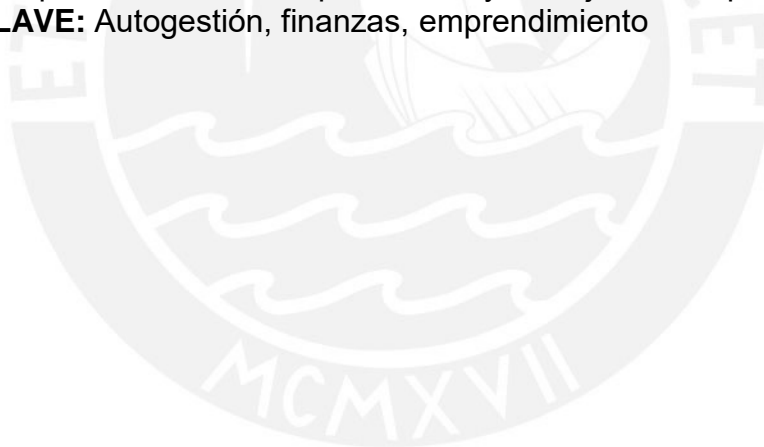


Dedicatoria: A Armando y Elena, mis padres quienes han acompañado siempre mis decisiones con cariño y respeto.

RESUMEN

El presente trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) tiene como finalidad analizar el desarrollo de habilidades de autogestión a través de un proyecto de emprendimientos en estudiantes de 5.º grado de primaria, desarrollado en un colegio privado de Surco durante el tercer bimestre del año 2024. Esta experiencia significativa se encuentra en el marco del área temática “Currículo y Didáctica” de la FAE PUCP. Para ello, se plantean los objetivos de: describir la experiencia profesional, desarrollar el marco conceptual sobre el desarrollo de habilidades de autogestión para la enseñanza de finanzas en estudiantes de primaria; y presentar la reflexión crítica sobre lo logrado profesionalmente en esta experiencia significativa y su impacto en el propio perfil profesional, con proyección al futuro. La ruta metodológica trabajada fue: identificar y seleccionar la experiencia significativa para poder luego describirla detalladamente; luego, desarrollar un marco conceptual mediante una investigación bibliográfica; finalmente, realizar una reflexión crítica sobre la comprensión crítica del problema, los análisis de logro, así como los aprendizajes e impacto que esta experiencia tuvo en el desarrollo profesional docente. El trabajo demuestra la importancia de enseñar finanzas desde la primaria para lograr que los estudiantes desarrollen hábitos financieros saludables y puedan tomar en el futuro buenas decisiones financieras. De igual manera, valora el uso de metodologías activas para desarrollar habilidades de autogestión, otorgando un rol activo a los estudiantes. Finalmente, este trabajo también permite revalorizar la reflexión docente para el crecimiento profesional y la mejora de la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Autogestión, finanzas, emprendimiento



ABSTRACT

This Professional Competence (TSP) work aims to analyse the development of self-management skills through an entrepreneurship project with 5th-grade primary school students at a private school in Surco during the third bimester of the year 2024. This experience falls within the thematic area "Curriculum and Didactics" of the FAE PUCP. The objectives are: to describe the professional experience; to develop the conceptual framework for developing self-management skills in teaching finance to primary school students; and to present a critical reflection on the professional achievements of this significant experience and its impact on the teacher's professional profile, with a view to the future. The methodological approach followed was: identifying and selecting the significant experience to describe it in detail; then, developing a conceptual framework through bibliographic research; and finally, conducting a critical reflection on the essential understanding of the problem, the analysis of achievements, and the learning and impact that this experience had on the teacher's professional development. The study demonstrated the importance of teaching finance from primary school onwards to help students develop healthy financial habits and make sound financial decisions in the future. It also highlighted the value of active learning methodologies for developing self-management skills, giving students an active role in the learning process. Finally, this work also revalues the importance of teacher reflection for professional development and the improvement of teaching practices.

KEY WORDS: Self-Management, finance, entrepreneurship



INDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	7
PARTE I: LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA	10
1.1. Identificación y contextualización de la experiencia	10
1.2. Descripción de la experiencia significativa	14
PARTE II: MARCO CONCEPTUAL DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA	25
2.1. La educación financiera en la formación de los estudiantes de educación primaria	25
2.1.1 Definición y alcances de la educación financiera	25
2.1.2 Importancia de la educación financiera en la infancia	26
2.1.3. La educación financiera en el contexto peruano	27
2.1.4 Educación financiera y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	29
2.2. Enfoques y estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias financieras	30
2.2.1. Aprendizaje significativo y vivencial	30
2.2.2. Marco pedagógico del Bachillerato Internacional: Approaches to Learning	32
2.3. La autogestión como habilidad a desarrollar en el estudiante	32
2.3.1. Autogestión y autorregulación del aprendizaje	32
2.3.2. Autogestión en el marco del IB	33
2.3.3. Autogestión para la vida cotidiana y la ciudadanía	35
PARTE III: REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA	37
3.1 La experiencia profesional significativa como objeto de reflexión	37
3.2. Comprensión crítica del problema o desafío profesional	39
3.3. Análisis del logro: aciertos y aspectos pendientes	41

3.4. Aprendizajes profesionales derivados de la experiencia profesional significativa	43
3.5. Impacto de la experiencia profesional significativa en el perfil profesional y proyección futura	47
CONCLUSIONES	51
RECOMENDACIONES	52
REFERENCIAS	53
ANEXOS	58



INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) se elaboró a partir de una experiencia significativa docente identificada en mi práctica, con la intención de realizar un análisis crítico, reflexivo y fundamentado de las situaciones y decisiones adoptadas para afrontar la experiencia pedagógica. Asimismo, este trabajo me permitió analizar el dominio y aplicación de las competencias profesionales desarrolladas durante mi formación en la Facultad de Educación para el diseño de proyectos de emprendimiento que promuevan el desarrollo de habilidades de autogestión en estudiantes de 5to grado de primaria.

El problema que orienta este trabajo se formuló de la siguiente manera: ¿De qué manera la enseñanza de las finanzas a través de un proyecto vivencial promueve el desarrollo de habilidades de autogestión en estudiantes de quinto grado de primaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

Los objetivos planteados para el desarrollo de este trabajo fueron:

1. Describir la experiencia profesional sobre el desarrollo de habilidades de autogestión mediante la enseñanza de finanzas en estudiantes de primaria.
2. Desarrollar el marco conceptual sobre el desarrollo de habilidades de autogestión para la enseñanza de finanzas en estudiantes de primaria.
3. Presentar la reflexión crítica sobre lo logrado profesionalmente en esta experiencia significativa y su impacto en el propio perfil profesional con proyección al futuro.

Para el desarrollo del presente trabajo se siguió una ruta metodológica con 4 etapas establecidas (Bernabé, 2025). En la primera etapa se realizó la selección de la experiencia significativa docente, bajo los criterios presentados en la guía del TSP (Bernabé, 2025). Después, se describió la experiencia significativa a detalle, permitiendo tener un panorama más amplio de esta, acompañada de evidencias que le dieran soporte. En la segunda etapa se elaboró el marco conceptual de la experiencia profesional significativa, a través de la revisión bibliográfica, presentando autores que den sustento a la reflexión crítica. En la tercera etapa se realizó la reflexión crítica de la experiencia significativa, relacionándola con el marco conceptual elaborado. Esta reflexión permitió evidenciar los retos que se presentaron, las oportunidades de crecimiento profesional y resaltar las

competencias profesionales que fueron aplicadas en la práctica docente. Finalmente, en la cuarta etapa se realizó la organización del informe de trabajo siguiendo el esquema propuesto.

A lo largo de la elaboración del trabajo se respetaron los principios éticos del Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP, s.f.). Se siguieron las buenas prácticas de investigación y se tomó en cuenta el artículo siete que menciona la integridad científica ya que se referencian adecuadamente todas las fuentes de información consultadas con el formato solicitado.

La relevancia de trabajar con proyectos vivenciales y metodologías activas para el desarrollo de habilidades de autogestión y competencias financieras en la educación primaria tiene antecedentes en diversas investigaciones. Sánchez García, Ward, Hernández y Flórez (2017) y Damián Simón y Cobos Vivaldo (2022) reconocen que la participación activa de los estudiantes favorece la autonomía, la toma de decisiones responsables y el fortalecimiento de competencias emprendedoras. De igual manera, en el contexto peruano, investigaciones como la de Aponte Mena y Siesquén Peña (2023), quienes diseñaron un programa de educación financiera orientado a la gestión responsable de recursos económicos y Martínez Valencia (2025) quien evaluó el manejo de finanzas personales en estudiantes de sexto grado, muestran la importancia de fortalecer y priorizar la educación financiera desde los primeros grados.

Esta experiencia significativa evidencia el poder del aprendizaje basado en la acción, donde las y los estudiantes no solo comprenden conceptos clave de economía y emprendimiento, sino que desarrollaron habilidades para gestionar su aprendizaje y tomar decisiones responsables.

A nivel personal y profesional, el Trabajo de suficiencia Profesional me permitió analizar el diseño e implementación de un proyecto, así como reflexionar críticamente sobre una propuesta pedagógica contextualizada y transformadora lo cual si bien fue un reto por la complejidad que supone, a su vez fue muy enriquecedor al identificar todos los aprendizajes que ésta supuso.

Mediante este TSP se presenta una propuesta innovadora que se espera fomente la curiosidad en los docentes por seguir investigando y explorando el trabajo de finanzas desde la educación en el contexto del desarrollo de la habilidad

de autogestión de los estudiantes, comprendiendo la importancia y el impacto positivo que esto traería a nuestra sociedad.

El trabajo presentado consta de tres capítulos. En el primero se desarrolla la identificación de la experiencia significativa profesional, así como su contextualización y descripción detallada. En el segundo capítulo se desarrolla el marco conceptual donde se conocerá qué es la educación financiera y la importancia de su enseñanza en educación primaria. También se explica qué es la autogestión y cómo esta habilidad se desarrolla en la escuela a través de proyectos vivenciales. Finalmente, en el tercer capítulo, se desarrolla la reflexión crítica, analizando la experiencia a la luz de los aportes teóricos y reconociendo los aportes que esta experiencia brindó a mi desarrollo profesional docente.



PARTE I: LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA

A continuación, se explica el proceso de selección de la experiencia significativa, seguida de la contextualización y la descripción de esta.

1.1. Identificación y contextualización de la experiencia

La identificación de la experiencia profesional significativa (EPS) se dio a partir de la evaluación de tres experiencias significativas: “Taller de narrativa personal con estudiantes de primer grado de primaria”, “Proyecto de emprendimientos con estudiantes de 5to grado de primaria. Desarrollo de habilidades de autogestión mediante la enseñanza de finanzas” y “Green Committee: Aprendizajes sobre los ODS con estudiantes de primaria a través de proyectos”. A partir de los criterios planteados, se elaboró la siguiente tabla. En esta podemos observar que solamente una de las experiencias cumplía con todos los criterios planteados. De esta forma se llegó a establecer cuál sería la EPS que sirvió para la elaboración del TSP.

Tabla 1

Cuadro de verificación y selección de la EPS

Criterios	1	2	3
Buscó resolver una necesidad/problema/dificultad/incidente surgido en el desarrollo profesional en el campo en el que me desempeño	X	X	X
Formó parte de una necesidad o situación de atención claramente identificada con evidencias observables.	X	X	
Nació del proceso de reflexión del profesional o de cuestionamientos frente a un reto que requería ser atendido.	X	X	X
Planteó o desarrolló soluciones novedosas o mejoras a la situación detectada.		X	X
Sus resultados permitieron establecer una diferencia en la práctica profesional, se aprendió y mejoró profesionalmente.	X	X	

La EPS seleccionada está enmarcada en el desarrollo de habilidades de autogestión en estudiantes de 5to grado de primaria, a través de un proyecto de

emprendimiento escolar. Esta experiencia responde a una necesidad significativa observada en el aula: muchos y muchas estudiantes presentaban dificultades para organizar su tiempo, tomar decisiones responsables o planificar con autonomía tareas personales y grupales.

A partir de ello, el diseño del proyecto de emprendimiento escolar tuvo énfasis en el desarrollo de la autogestión. Teniendo en cuenta que las habilidades de autogestión (de organización, afectivas y de reflexión); forman parte de los Approaches to learning (ATL) del IB, que en una traducción no literal significa las habilidades para el aprendizaje. Para ello se consideró el abordaje de contenidos de ciudadanía económica, fomentando así aprendizajes con sentido y aplicación en la vida cotidiana. Sobre esta experiencia, hay evidencias que permiten respaldar su descripción, análisis y reflexión.

Esta experiencia significativa se encuentra dentro del marco del área temática “Currículo y Didáctica” (Bernabé, 2025) de la Facultad de Educación PUCP. Pues hace un análisis de un proyecto diseñado en el marco de una Unidad de Indagación, siguiendo una programación y cubriendo contenidos curriculares del grado.

La EPS se desarrolló en el colegio Hiram Bingham, ubicado en el distrito de Surco en la jurisdicción de la UGEL 7. Fue fundado en 1980 e inició como un colegio solo de niñas. Actualmente es mixto. Se caracteriza por ser una institución educativa de acercamiento personalizado al no tener más de 25 estudiantes por cada salón. Tiene como objetivo desarrollar aprendices de por vida y ciudadanos globales que tendrán un impacto positivo en el mundo (Centro Educativo Privado Hiram Bingham, s.f.). La institución ofrece el servicio educativo en los niveles de inicial, primaria y secundaria, bajo el Programa del Bachillerato Internacional (IB). Fue el primer colegio en ser autorizado en impartir los tres programas del IB, presentando la continuidad de estos: Programa de la Escuela primaria (PEP), Programa de los años intermedios (PAI) y Diploma (DP).

Figura 1

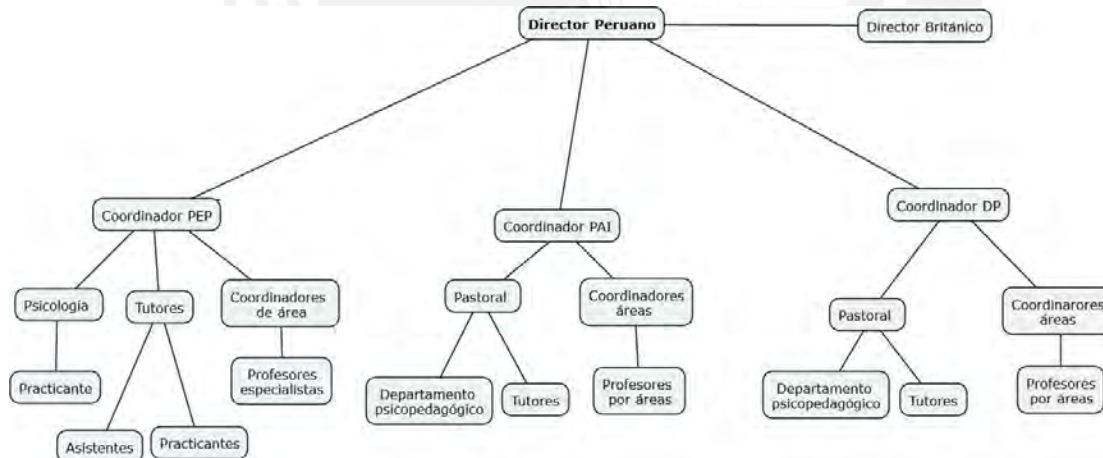
Programas del Bachillerato internacional



Cada uno de estos programas está liderado por una coordinadora. Esta se encarga de coordinar con su plana docente y cumplir los requerimientos del IB para continuar brindando el programa.

Figura 2

Organigrama institucional plana docente.



En la figura se observa el organigrama institucional de la plana docente, donde se aprecia que la directora peruana se encarga de hacer seguimiento a las coordinadoras de cada programa, quienes a su vez tienen un equipo de trabajo entre equipos de pastoral y docentes. Los tres programas del IB se caracterizan por tener un perfil del estudiante para que desarrolle un pensamiento crítico, creativo y reflexivo a través de la investigación, además busca que sean personas íntegras y solidarias que fomenten cambios positivos en sus comunidades locales y globales.

El Programa de la Escuela primaria (PEP), ofrece un marco curricular transdisciplinario, considerando la indagación; y está centrado en el estudiante. Está basado en tres pilares: el estudiante, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la comunidad educativa. El PEP busca fomentar la agencia, entendida como la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones y participar activamente en sus aprendizajes con autonomía y responsabilidad y, además considera que es importante fomentar la autosuficiencia en cada persona. Por ello, el estudiante participa de manera activa en su proceso de aprendizaje y promueve acciones para el mismo (International Baccalaureate Organization, s.f.).

Los estudiantes aprenden a través de la indagación, enmarcada en seis temas transdisciplinarios. A partir de estos, cada equipo de docentes diseña experiencias auténticas para que sus estudiantes puedan aprender. Los temas son los siguientes:

- Quiénes somos
- Dónde nos encontramos en el tiempo y el espacio
- Cómo nos expresamos
- Cómo funciona el mundo
- Cómo nos organizamos
- Cómo compartimos el planeta (INFO)

En este contexto, la experiencia profesional significativa seleccionada se desarrolló en la Unidad “Cómo nos organizamos”.

El colegio cuenta con diversas actividades extracurriculares. Presento a continuación las más relevantes.

Tabla 2

Actividades extracurriculares

Actividad	Descripción
ASA (After School Activities)	Los estudiantes realizan actividades de carácter deportivo y artístico después del horario de clases. Dependiendo de las edades pueden acceder a talleres de fútbol, básquet, gimnasia, karate, vóley, natación, teatro, música, danza contemporánea, entre otros.
Guías scouts	Esta actividad se lleva a cabo todos los viernes. Las estudiantes tienen experiencias de desarrollo y liderazgo para empoderarse, además, a través de diversas actividades y espacios, se preparan para tomar la iniciativa y ser agentes de cambio en su comunidad.

Actividad	Descripción
Green Commettee	Los estudiantes se reúnen con un grupo de profesores para aprender y conocer más acerca de la importancia del desarrollo sostenible, tomar acción y ser agentes de cambio en la escuela en estos temas.
“Duke of Edinburgh”	Los jóvenes diseñan y llevan a cabo su propio voluntariado. En este programa los estudiantes deben registrar su progreso de manera autónoma.
Programas de ayuda social	En el nivel primario se trabaja con instituciones como por ejemplo “El hogar de la paz”, donde los padres de familia se organizan y brindan ayuda recolectando ropa, útiles escolares/aseo y alimentos no perecibles. En los grados superiores, como PAI y DP, hay dos programas estructurados: HB Service y CAS. En estos programas, los estudiantes diseñan actividades y proyectos y los implementan a lo largo de todo un año. Estos proyectos involucran investigación, planificación, acción y reflexión por parte de estos y tienen acompañamiento en el marco de un curso del programa.

Con relación a la infraestructura, el colegio tiene tres edificios con aulas equipadas con mobiliario moderno y pantallas táctiles. Además, cuenta con dos bibliotecas implementadas para primaria y secundaria. De igual manera, se tiene aulas para los cursos de artes creativas: danza, música, artes plásticas y teatro respectivamente. Para los cursos de tecnologías y ciencias de la comunicación (ICT) existen dos laboratorios. Para los deportes se cuenta con canchas, una piscina y un coliseo. Se cuenta con 4 laboratorios, para química, física y biología.

Los padres de los estudiantes, en su mayoría son personas con educación universitaria completa que pertenecen al sector socioeconómico A/B. Algunos trabajan en empresas y otros son emprendedores. En el grado en el que trabajé en su mayoría ambos padres trabajaban, y en los casos en donde era solo uno de ellos quien trabajaba era el padre.

1.2. Descripción de la experiencia significativa

La experiencia ocurrió el año 2024 cuando me encontraba cumpliendo el rol de tutora de 5to grado de primaria. La duración, de la ejecución de esta experiencia con los estudiantes, fue de seis semanas, las cuales ocuparon de la semana 4 a la 9 de Tercer Bimestre, sin embargo, la planificación se hizo a inicios del bimestre con los demás docentes. En el colegio hay dos secciones por grado. La EPS se realizó con 50 estudiantes divididos en dos salones. Yo era la tutora del salón Alpha, y enseñaba en español, mientras que mi compañera, era la tutora del salón A y

enseñaba en inglés. Para las clases alternamos los salones. En general el grupo era homogéneo y ambos salones trabajaban bastante bien. La mayoría de los estudiantes realizaban alguna actividad de ASA, sea artística o deportiva. En el grupo habían 4 estudiantes con diagnósticos que requerían mayor atención: una alumna con mutismo selectivo, quien tenía una acompañante permanente en el salón, dos estudiantes con diagnóstico de TDAH y un estudiante con TEA.

El equipo de trabajo en este grado se encontraba conformado por las siguientes personas:

5to A Tutora de inglés Asistente	Tutora inglés salones	enseña a ambos	en Cursos: Inquiry)	Inglés y UI (Units of
5to Alpha Tutora de español Practicante	Tutora español salones	enseña ambos	en Cursos: matemáticas y UI (Units of Inquiry)	Comunicación,

Es necesario señalar que la indagación en el Programa del IB se lleva a cabo de manera transdisciplinar, permitiendo integrar otras áreas, como ciencias naturales y ciencias sociales, según el tema de indagación que se esté abordando. En este contexto, la Unidad de indagación en la cual transcurre la experiencia profesional significativa (EPS) se encontraba dentro del tema transdisciplinar “Cómo nos organizamos” el cual explora la interconexión entre los sistemas humanos y sus comunidades, además la estructura y función de sus organizaciones. Está relacionada con la toma de decisiones, las actividades económicas y su impacto en las personas y el medio ambiente. Este tema transdisciplinar facilita la comprensión acerca de cómo las sociedades crean y examinan sistemas organizados con una estructura que tiene un impacto en su vida cotidiana y su entorno.

El desarrollo de la unidad de indagación requiere la realización de una planificación colaborativa donde todos los docentes que trabajan en el grado se reúnen a revisar la Unidad y la idea central de la misma, y completan de manera colaborativa un planificador (Anexo 1). Se analiza los conceptos claves relacionados y a partir de ello se dialoga sobre lo que realizará cada área para contribuir a la comprensión de la idea central. La idea central de esta unidad fue: “Las personas producen bienes y servicios que sirven para satisfacer las necesidades de una

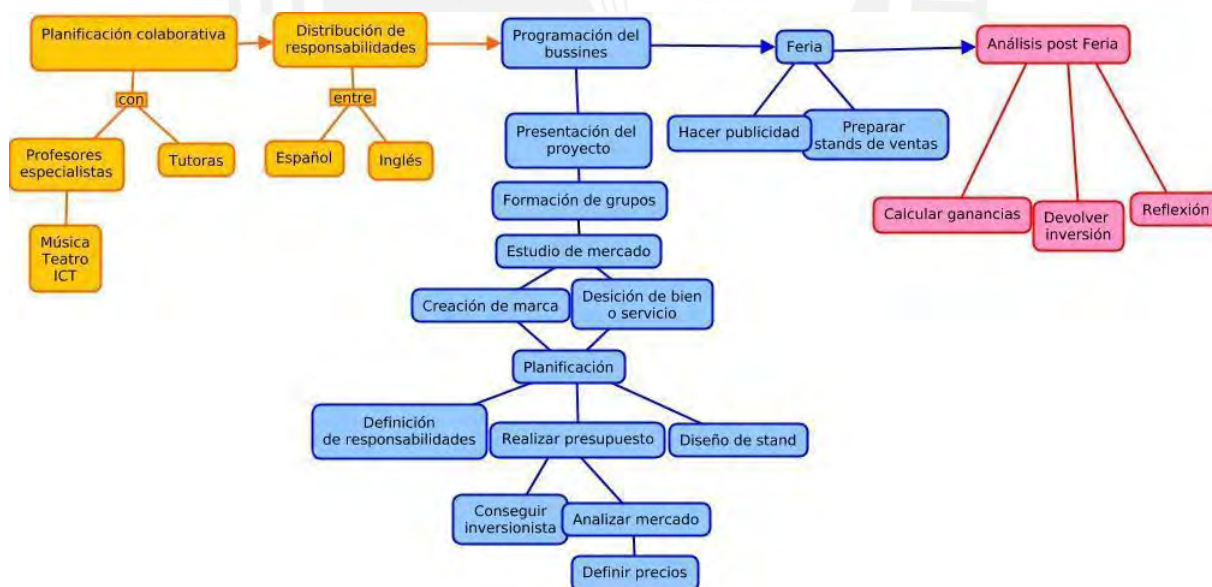
comunidad”.

Una de las actividades centrales planificadas para esta Unidad fue la realización de un proyecto de emprendimiento que se trabajó sobre todo desde las áreas de Español e Inglés, con el apoyo de los otros profesores especialistas. Por esto, debí liderar el proyecto con apoyo de la profesora de Inglés. Las coordinaciones del paso a paso de los avances las realizamos nosotras, esto puede observarse en el Anexo 2. Además de los cursos de Español e Inglés, los cursos que apoyaron directamente el proyecto de emprendimiento fueron Tecnologías de la información y la comunicación (ICT) y Música. Los demás cursos también trabajaron temas relacionados a la Unidad, pero no necesariamente relacionados al proyecto. Durante el desarrollo de la Unidad hubo una permanente comunicación entre equipo para ir informando de los avances que se iban teniendo desde las diferentes áreas.

A continuación, se presenta una línea de tiempo donde se puede apreciar el proceso que se siguió para realizar el proyecto.

Figura 3

Línea de tiempo del proyecto de emprendimiento



Como se observa en la figura anterior, se consideran tres etapas, diferenciadas por colores. La primera relacionada a la coordinación, la segunda donde se trabaja el proyecto con los estudiantes y finalmente, la última parte donde se hace un análisis posterior al día de la feria. A continuación, se presentan las actividades trabajadas en el proyecto.

Una de las primeras actividades que realizamos fue la lectura del libro “Muchi, la vaquita emprendedora”, libro escrito por Arantxa Layseca, especialista con quien me capacité sobre finanzas personales en la escuela. Este libro narra la historia de una vaquita que quiere obtener dinero, y su mamá le sugiere que inicie un emprendimiento, Muchi decide iniciar un emprendimiento de pulseras. Es un libro bastante directo, explicando acerca de emprender, se introducen los conceptos principales para trabajar finanzas, con un lenguaje sencillo, fácil de entender para niños. Posterior a esta lectura realizamos un análisis de esta y se preguntó a los estudiantes ¿qué palabras nuevas habían escuchado? De toda la lista, se escribieron los conceptos que estaban relacionados en unos papeles grandes para colocarlos como palabras claves de la unidad. Cada vez que se iban trabajando se regresaba a esta pared para reflexionar sobre los avances en la comprensión que se iba teniendo de los mismos.

A partir de la actividad, nos hicimos la siguiente pregunta: ¿Qué debo tener en cuenta para iniciar un emprendimiento? Hablamos de la importancia de evaluar al mercado y cuáles eran sus necesidades. Pusimos ejemplos sobre cuál era un buen negocio y cuál no. También trabajamos características que todo emprendedor y un buen líder debe tener y lo analizamos a partir de sus características, con preguntas como: ¿Qué habilidades que tengo me ayudarían a ser un buen emprendedor? ¿Cuál debo trabajar más? ¿Qué habilidades debo desarrollar?

En el curso de Inglés también estaban haciendo lecturas sobre emprendedores exitosos e identificando sus características. Por esto pudimos hacer un listado de las habilidades que veíamos que más destacaban en estos. Revisando los carteles de los 5 ATL skills: pensamiento, investigación, comunicación, sociales y autogestión, se les preguntó: ¿Qué ATL skills creen que apoyarán más nuestro tema? Y se mencionaron las de autogestión y de comunicación. A partir de este punto de partida, se priorizaron las habilidades de autogestión y completaron una rúbrica (Anexo 3) para diagnosticar cómo se encontraban en dichas habilidades, acompañado de preguntas guías para profundizar en la reflexión y el análisis de sus respuestas. Luego cada grupo hizo una síntesis de los principales puntos y un listado de ideas para mejorar en el desarrollo de sus habilidades de autogestión. Finalmente, como parte también de este momento se invitó a un par de familias que tenían emprendimientos para que puedan contarnos su experiencia de emprender en el Perú. Así los estudiantes pudieron hacerles varias preguntas sobre el tema.

Para realizar el trabajo de identidad de marca de sus emprendimientos primero se hizo una actividad que les gustó mucho realizar. Se presentó a los estudiantes una serie de logotipos que representaban empresas de diversos rubros como gaseosas, marcas de ropa, detergentes, juegos online; entre otros. A partir de observar la imagen, rápidamente pudieron reconocer de qué empresa se trataba, sin necesidad de decirles nada más al respecto. A partir de ello nos hicimos la pregunta: ¿Cómo sé que ese logotipo era de... (Coca Cola, Dove, Pepsi)? ¿Qué características debe tener un logotipo para capturar la atención de mis compradores, además para recordarlos? ¿Qué me debe transmitir el nombre de una empresa/emprendimiento? En el curso de Arte estaban trabajando acerca de los colores y lo que podían transmitir a partir de estos. Entonces, los chicos y chicas explicaban que necesitaban usar colores vivos y llamativos para sus logotipos. Más adelante, cuando definieron su producto/experiencia, definieron un nombre y diseñaron posibles logotipos, teniendo en cuenta colores y tipografía llamativa. Como se puede observar en el Anexo 4, hay algunos ejemplos de los logotipos realizados, además de la presentación que cada grupo hizo explicando el porqué de las características de sus logotipos.

Para que los estudiantes decidieran el producto a vender, tuvimos una clase dedicada a conocer que existen negocios que ofrecen bienes y otros que ofrecen servicios y que cada una tiene características y procesos diferentes para llegar a su resultado final. Por ejemplo, la señora de la movilidad que los lleva al colegio les está ofreciendo un servicio (de transporte) a diferencia del señor que vende golosinas afuera del colegio, les está ofreciendo un bien (alimento).

Todos los estudiantes llenaron una encuesta donde contestaron qué clase de emprendimiento querían formar. Señalaron si se trataba de un bien o un servicio y el rubro en el que querían hacerlo. La mayoría eligió bienes en el rubro de alimentos. Se dividieron en alimentos dulces y salados. Solo un grupo eligió llevar a cabo un servicio, y se enfocaron en el entretenimiento. A partir de esta encuesta, las tutoras agrupamos a los estudiantes de manera que estén con un equipo afín a sus elecciones. Si bien tenían decidido que querían hacer (un emprendimiento de dulces, de productos salados o de juegos); no tenían establecido qué es lo que iban a vender.

Se hizo un reconocimiento del público objetivo al que se dirigirían y realizaron encuestas para hacer el estudio de mercado. Cada grupo encuestó a estudiantes de

otros grados para preguntarles sobre sus preferencias con relación a algunos productos, posibles sabores de productos y también rangos de precios que estarían dispuestos a pagar por esos productos. En el caso del grupo que ofrecería servicios de entretenimiento hizo en su encuesta consultaban sobre las diferentes ideas de juegos que tenían pensados, como tumbalatas, tiro al blanco, metegol entre otros. Para hacer estas encuestas los estudiantes se prepararon y ensayaron primero en el salón.

A partir de ello, también se trabajó en matemática la construcción de gráficos de barras y análisis de datos. En el Anexo 5 podemos observar a los estudiantes en salones de otros grados realizando estas encuestas, para ellos y ellas fue muy significativo hacerlas pues ellos estaban a cargo de hacerlas en su totalidad. Es decir, gestionar el permiso, coordinar la hora, imprimir sus preguntas, organizarse para hablar siguiendo un orden y luego hacer el vaciado y organización de los resultados. A algunos grupos les costó un poco más que a otros, por las propias habilidades que cada uno tenía, pero todos lograron cumplir con la actividad. Finalizado este trabajo, cada grupo pudo definir los bienes y servicios definitivos que ofrecerían en la feria.

Una actividad muy importante y retadora fue enseñarles a hacer presupuestos. Previo a ello, se trabajó sobre la importancia de realizar uno y se modeló cómo presupuestar haciendo el ejemplo de un emprendimiento de venta de galletas. Primero les presenté a los estudiantes la receta y vimos todos los ingredientes que se necesitaban. Por grupos recibieron tabletas e hicimos una búsqueda en supermercados online para comparar precios y ver en qué tienda convenía comprar mejor. Se trabajó en un Excel y finalmente pudimos calcular el costo del producto. Mis alumnos se sorprendieron al comparar cuánto costaba hacer una receta de galletas en casa versus las que compraban en una tienda como Starbucks o pedían de delivery, hacían comentarios como: "Asu miss, entonces ganan un montón por galleta".

Lo interesante es que nos pusimos a reflexionar sobre sus comentarios y ellos mismos se dieron cuenta que, si bien el costo de producción por galleta era una cantidad determinada, tenían que considerar otros aspectos para ponerle un precio final como, por ejemplo, el tiempo que invertían en la elaboración, gastos de electricidad, uso del horno, uso de utensilios de cocina y así una lista de gastos que no habían considerado. Este aprendizaje se tuvo en cuenta al definir el precio final

de sus productos. En este momento también hablamos de la responsabilidad de vender sus productos a un precio razonable, considerando un determinado porcentaje de ganancia.

Cuando llegó el momento de hacer sus presupuestos los estudiantes buscaron recetas de lo que prepararían e hicieron un listado de todos los ingredientes que necesitarían. Compararon los precios en diferentes tiendas/mercados para ver en dónde les convenía más realizar las compras. Finalmente elaboraron, por grupos, una tabla donde estaba la lista de ingredientes que necesitarían, la cantidad de cada ingrediente, el costo de cada uno y finalmente a cuánto lo venderían para calcular su ganancia. De esta manera podían determinar si era rentable o no vender sus productos. Esta etapa fue interesante porque los estudiantes pudieron ver que algunos productos no saldrían rentables por los ingredientes requeridos y decidieron cambiar a otros que les pudiera dar mayores ingresos. En este momento también se fueron perfilando algunos de los roles que asumirían en los grupos dentro del equipo de emprendimiento, ya que mientras algunos tenían más habilidades para realizar los cálculos, otros por ejemplo eran hábiles en la búsqueda de precios, lo importante fue que se iban organizando y comunicando para avanzar en equipo. En el Anexo 6 podemos observar un ejemplo de las tablas que realizó uno de los grupos.

Para trabajar la distribución de las responsabilidades en el grupo de emprendimiento partimos de que eran un equipo con un objetivo común y que lo más importante era que el equipo funcione como tal. Les puse el ejemplo de un restaurante y cómo es que funciona. Les pedí que listemos las personas que trabajan en uno y luego analizamos las habilidades de algunos de los roles, como por ejemplo la persona que se encargaba de atender a la mesa debía estar atenta a los comensales, tener un trato cordial, dar sugerencias de algún plato, mientras que por ejemplo quien trabaja en la cocina no necesariamente tenía que interactuar con los comensales, o por ejemplo que la persona encargada de la limpieza debía estar enfocada a esa responsabilidad. Luego se listaron los roles que consideraban que ellos iban a necesitar para su emprendimiento. Por grupos, se distribuyeron las responsabilidades para trabajar de mejor forma. Para esto, primero identificaron sus habilidades y las de sus compañeros. Conversaron acerca de cuáles eran los roles que necesitaban y quien era la persona más idónea para cubrir ese rol. En algunos casos fue muy sencillo determinar esto; sin embargo, algunos grupos solicitaron una

mediación adulta para ayudarlos pues no se ponían de acuerdo.

Para que los estudiantes pudieran empezar su emprendimiento necesitaban un capital inicial. Para solicitar a sus padres que fueran los inversores diseñaron un plan de trabajo donde presentaban la motivación para crear su emprendimiento y contaron cómo habían llegado a la decisión de vender esos productos, explicaban los roles que cada integrante asumiría y también se incluyó los cuadros que habían realizado para costear sus productos, demostrando la rentabilidad de su negocio y que serían capaces de devolver la inversión inicial. Estas presentaciones fueron realizadas en clase, reuniendo todo lo que habían trabajado a lo largo de la unidad. Practicaron su presentación para persuadir a su público, en este caso sus papás, para que aceptaran ser sus inversores. En el Anexo 7 se puede observar dos ejemplos de presentaciones de plan de negocio. Asimismo, hubo una comunicación a los padres de familia de parte de las tutoras (Anexo 8) para solicitarles que apoyen este momento del proyecto, escuchando el plan de negocios e hicieran preguntas aclaratorias sugeridas. Todas las familias aceptaron ser inversionistas de sus hijos e hijas.

Más adelante, cercanos al día de la feria, los grupos se encargaron de dos momentos importantes, realizar la publicidad y diseñar su stand. Cada grupo tenía un espacio determinado similar en el lugar donde sería la feria. Lo que buscó en este momento es que se definiera cómo sería el stand que tendrían y cómo se diferenciarían de los demás grupos. Cada grupo ubicó sus mesas de diversas formas, dependiendo de las necesidades que tenían y la cantidad de productos. Además, hicieron un croquis de cómo ordenarían sus productos, ensayaron cómo sería la experiencia de sus compradores. Los estudiantes listaron lo que necesitarían, prepararon sus carteles y set de precios. De igual manera, para publicitar sus emprendimientos, un representante de cada grupo se presentó en la asamblea de la primaria, listando los productos que venderían y comunicando también los precios. Asimismo, fueron a los salones a publicitar sus emprendimientos para que el día de las ventas sus compradores supieran a dónde ir y también cuánto costarían los productos (Anexo 9). De esta manera, los estudiantes de primaria podían solicitar a sus padres el dinero para ese día. Además, el colegio envió una comunicación a los padres de familia recordando que ese día habría una venta para el envío de dinero a sus hijos.

Días previos a la feria realizamos una práctica de venta, para simular y practicar la devolución del vuelto. Habíamos estado practicando ejercicios de cálculo mental lo cual los ayudó con la agilidad. Para esta actividad se trabajó con fichas de monedas y billetes. En el curso de matemáticas habíamos trabajado las operaciones con números decimales, entonces tenían ese aprendizaje/práctica reciente.

El día de la feria se inició con la organización y decoración de los stands, tal como se planificó. En los estudiantes había mucha ilusión y entusiasmo, el día por el cual habían trabajado tanto finalmente había llegado. En su mayoría se desarrollaron bastante bien. Todos cumplieron sus responsabilidades, organizaron sus stands y lo hicieron de acuerdo con sus croquis. Algunos padres de familia, a pesar de haberles solicitado que no lo hicieran, estuvieron tratando de arreglar y mover los stands que sus hijos estaban estableciendo. Este momento fue un poco complicado pues, a pesar de solicitárselos, no se retiraban de la zona de preparación.

Los estudiantes, durante la feria trabajaron muy bien, se veían coordinados. Si ocurría un problema buscaban una manera de resolverlo y sobre todo se veía que lo disfrutaban. Se invitó a toda la comunidad educativa. Se realizó la venta en horarios diferenciados para que los más pequeños no se crucen con los más grandes y todos tuvieron oportunidad de comprar sin que haya aglomeración.

Todos los grupos vendieron todos sus productos hasta agotarlos y cumplieron con su meta de ventas. El responsable de caja y de hacer registro minucioso de las ventas lo entregó al final de la actividad en un documento. Se hizo la contabilidad de las ganancias, grupo por grupo, y se entregó el dinero para ser guardado. Al día siguiente, con cada grupo, se volvió a hacer la cuenta del dinero, y se pidió que calculen el total de ingresos que habían tenido. Varios grupos al final trajeron más productos de los que se habían planteado porque elaboraron más. Luego, con el total de ingresos, se recurrió a la tabla de presupuesto y calcularon la ganancia total, restando la inversión realizada. Cada estudiante recibió la inversión inicial realizada en un sobre cerrado para ser devuelta a sus inversores.

Días posteriores a la feria cada estudiante realizó una autoevaluación de su desempeño a lo largo de todo el proceso en el trabajo del emprendimiento. Asimismo, cada estudiante realizó una coevaluación de los integrantes de su grupo. Posteriormente a esa coevaluación, hubo una conversación, acompañada por un adulto, donde tuvieron la oportunidad de escuchar de sus propios compañeros como

los habían visto desenvolverse y recibieron recomendaciones para una experiencia futura. Fue interesante escucharlos expresarse de manera asertiva y también ver cómo recibían los comentarios de sus compañeros. Esto les permitió darse cuenta cómo habían consolidado algunos aspectos de la autogestión. Notamos que la subhabilidad más desarrollada había sido la de organización.

El proyecto concluyó con la donación de las ganancias de lo vendido. Los estudiantes sabían que el objetivo era aprender el proceso de crear un emprendimiento y que las ganancias serían donadas a alguna asociación que ellos seleccionaron que tuviera necesidad económica. Para esta selección, investigaron sobre diversas instituciones que querían apoyar, pensando en poblaciones vulnerables como, por ejemplo, hogares de niños huérfanos, hogares de niños con cáncer, asilos de ancianos, ollas comunes, ONGs que cuidan el medio ambiente, hogares de perritos abandonados, asociaciones que organizan limpiezas de playa, entre otros. Finalmente se sometió a votación y como el monto recaudado fue alto, se compartió entre dos instituciones: una asociación de animales con discapacidad y un albergue de niños abandonados. Los estudiantes no pudieron hacer la entrega directa de la donación, por tratarse de lugares vulnerables. Como profesora representante entregué el dinero a ambas asociaciones. Las familias fueron informadas de estas entregas, así como los estudiantes. El desarrollo de esta actividad fue comunicado en *Weekly*, el periódico del colegio, como se puede observar en el Anexo 10.

Para mí, el sentido de esta experiencia ha sido poder brindar a mis estudiantes una oportunidad de vivenciar el proceso de creación de una empresa, para la cual tuvieron que asumir roles y organizarse para lograrlo, fortaleciendo diferentes habilidades, en especial las de autogestión. Sentí varias emociones, un poco de nerviosismo al afrontar el reto de presentar el proyecto a mis estudiantes, quería que fuera una experiencia que los exponga a desarrollar su agencia y autonomía, entonces tenía claro que ellos debían ser partícipes de la construcción del proceso. Sentí emoción pues fue una experiencia que me hubiera gustado vivir, además conforme íbamos avanzando se iba volviendo un proyecto cada vez más retador e interesante. También experimenté un poco de estrés ya que tenía un tiempo limitado a la par que debíamos avanzar otras actividades, en paralelo. Durante la experiencia pensaba que, si bien este tipo de trabajos son demandantes, resultan al mismo tiempo mucho más significativos que hacer que comprendan los

conocimientos sobre finanzas a través de una clase tradicional; vivenciar un proceso así fue mucho más potente.



PARTE II: MARCO CONCEPTUAL DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA

En este punto, desarrollaré los aportes de los autores que sustentan los principales fundamentos teóricos de la experiencia profesional significativa. Para ello, he considerado los siguientes ejes: La educación financiera en la formación escolar, los enfoques y estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias financieras y la autogestión en el aprendizaje.

21. . La educación financiera en la formación de los estudiantes de educación primaria

2.1.1 Definición y alcances de la educación financiera

La educación financiera es una habilidad fundamental para la vida, a la cual, en mi consideración, no se le suele dar la importancia requerida. Sin embargo, en los últimos años, autores como Villada, López Lezama y Muñoz- Galegano (2017) vienen estudiando acerca del tema. Estos argumentan que, en las últimas décadas, la educación financiera viene tomando mayor relevancia debido a factores sociales, económicos y demográficos, como: i) Endeudamiento creciente por parte de individuos debido a mayor oferta de créditos, ii) Aumento en oferta y complejidad de elementos financieros iii) Aumento de la inestabilidad laboral, iv) Aumento de la esperanza de vida, y v) Reducción de coberturas públicas de pensiones. Son estas razones, las que permiten afirmar que es relevante darle la debida importancia ya que la alfabetización financiera podrá mejorar el estándar de vida de la población.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define la educación financiera como “el proceso mediante el cual los consumidores mejoran su comprensión de los productos financieros...” (OECD, 2005, p13). Por otra parte, De Meza, Irlenbusch & Reyniers (2008), consideran que la educación financiera provee de información y formación con la finalidad de alfabetizar financieramente para lograr cambios financieros positivos en la ciudadanía. Plantean también que para que la educación financiera sea realmente efectiva es importante que se cumplan dos condiciones: i) que la educación realmente mejore el conocimiento y la comprensión relevantes, ii) que el conocimiento realmente se traduzca en un cambio de comportamiento financiero.

Otros autores comentan también sobre la educación financiera, Riveros-Cardozo y Becker (2020) afirman que la educación financiera forma a las personas en el dominio de la planeación financiera con la cual podrán elaborar el plan de acción para cumplir sus objetivos personales, tanto en el corto como en el mediano y largo plazo. Mediante esta planificación se podrá evaluar y decidir la viabilidad de lograr esos objetivos propuestos, además de definir qué y cómo hacerlo y en cuánto tiempo.

A su vez, el banco Continental (BBVA) menciona que el conocimiento y las habilidades para manejar correctamente las finanzas son temas en agenda de los cuales cada vez se habla más. Actualmente, vivimos en una sociedad en la que no estamos “alfabetizados” financieramente. A nivel de Latinoamérica, el 60% de la población no conoce los beneficios que los productos financieros pueden brindarles en su economía (2022).

2.1.2 Importancia de la educación financiera en la infancia

¿Por qué sería importante, entonces, educar financieramente desde la infancia? Según Domínguez (2013, citado en Villada, López-Lezama y Muñoz-Galeano, 2017), afirma que, por su importancia, esta debe ser impartida a los ciudadanos de cualquier edad, ya que se trata de un proceso continuo a lo largo de toda la vida, y se recomienda empezar desde una temprana edad. Cruz Barba (2018), en concordancia con esta idea, señala que la educación financiera es prioritaria para el desarrollo económico y social de un país, ya que, a través de ella, se reducen las desigualdades entre generaciones.

McGuire (2025) afirma que la educación en finanzas desde temprana edad permitirá a los niños crecer con el conocimiento necesario sobre el tema, lo cual más adelante les permitirá tomar decisiones financieras informadas. De igual manera, afirma que educar financieramente, ayuda a desarrollar hábitos saludables respecto al dinero, como por ejemplo aprender a ahorrar, a hacer presupuestos, a tomar decisiones en cómo y cuánto dinero gastar para alguna compra específica y finalmente también ayuda a reducir la “ansiedad financiera” ya que al entender acerca del tema, los niños y niñas se sienten más seguros manejando sus finanzas al crecer.

Según la teoría de Durkheim (1991, citado en Barba, 2018) la educación tiene

la función de transmitir valores de una generación a otra, no solo en una dimensión intelectual sino también en lo cotidiano por esta razón formar económica y financieramente en las escuelas primarias facilitará que los estudiantes obtengan estrategias que les permitan comprender y enfrentar el entorno económico y social en el que viven y podrían subsanar fronteras de desigualdad. Finalmente, García y Lember (2015) consideran que acercar las finanzas personales a la infancia en la escuela debe fomentarse de manera cercana y divertida.

2.1.3. La educación financiera en el contexto peruano

La Superintendencia de Banca, Seguros y AFP del Perú (SBS) junto con la CAF-Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe, realizaron en el 2023 su tercera Encuesta Nacional de Capacidades financieras (Superintendencia de Banca, Seguros y AFP, 2023), la cual arrojó que el 46% de la población peruana cuenta con un nivel medio de educación financiera y un 13% un nivel adecuado, lo cual deja en evidencia que existe aún un 41% de nuestra población que no tiene estas capacidades financieras. A continuación, se analizará la educación financiera en el contexto peruano a través de 3 líneas: el CNEB, la Prueba PISA y el PLANEF.

CNEB

La educación básica tiene el reto de formar estudiantes con pensamiento crítico y conciencia social frente al uso del dinero y los recursos, lo cual se desarrolla en la escuela a través de la competencia *Gestiona responsablemente recursos económicos*, presentada en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) (2016).

Más recientemente, el Congreso del Perú puso nuevamente en agenda la relevancia del tema al aprobar una ley que “declara de interés nacional la incorporación en el Currículo Nacional de la Educación Básica de contenidos curriculares de estudios sobre educación financiera y tributaria, contabilidad, economía y derechos del consumidor” Ley N.º 31900, 2023. Esta disposición refuerza la necesidad de que las instituciones educativas se esfuercen por capacitar a su personal docente e inserten estos contenidos en sus planificaciones, respondiendo a los desafíos sociales y económicos que actualmente enfrenta nuestro país.

Según el MINEDU (2024), formar estudiantes financieramente responsables es parte de su formación ciudadana integral, en tanto les permite asumir decisiones económicas con ética, valorar el trabajo y comprender el rol del dinero en su entorno social. En el contexto peruano, diversos estudios han evidenciado las limitaciones de la ciudadanía adulta en materia de cultura financiera, toma de decisiones económicas y planificación (MINEDU, 2024).

PISA

La prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), desde el año 2012, evalúa la competencia financiera, reconociéndola como necesaria para establecer hasta qué punto los estudiantes son competentes para tomar decisiones financieras responsables. (OECD, 2020). El Perú, en el año 2018 ocupó el puesto 17 de 20, razón que podría justificar que el 41% de nuestra población no cuenten con capacidades financieras. Este dato pone en evidencia la urgente necesidad de mejorar la educación financiera en todos los niveles educativos y en la población en general para evitar que las decisiones equivocadas sigan afectando a miles de hogares peruanos (Tineo Quispe & Vásquez, 2024).

Para el año 2022, se evidenció una mejora en los resultados de los estudiantes, la cantidad de estudiantes que alcanzaron el nivel 2 (considerado el mínimo por la OCDE) creció de un 53,6% en 2018 a un 58,1% en 2022 (Superintendencia de Banca, Seguros y AFP, 2024) Esto evidencia un trabajo sostenido desde el sector educativo a través de la implementación de planes para garantizar el desarrollo de esta competencia.

PLANEF

Como un ejemplo de las acciones que está tomando el sector educación en conjunto con otras asociaciones, la Superintendencia de Banca, Seguros y AFP (SBS) en conjunto con el MINEDU lanzó en el año 2017 el Plan Nacional de Educación Financiera (PLANEF), el cual tuvo como visión: “Lograr que todas las personas mejoren su bienestar financiero a través de la administración eficiente de su dinero” (Superintendencia de Banca, Seguros y AFP & Ministerio de Educación, 2017, p. 5). Teniendo como uno de los cinco grupos prioritarios objetivos a la Educación Básica Regular, razón por la cual diseñaron proyectos como “Finanzas

en el Cole Primaria”, además de capacitar a docentes, logrando impacto en diversas regiones del país.

2.1.4 Educación financiera y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

En la actualidad, vivimos en un mundo globalizado lleno de desafíos que ponen en riesgo la sostenibilidad de nuestro planeta y su humanidad. Por esta razón, es que la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el año 2015, se reunió con todos sus miembros para aprobar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos ODS constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo y abarcan tres dimensiones: la economía, el desarrollo social y el medio ambiente (Organización de las Naciones Unidas, 2023).

La UNESCO trabaja desde 1992 en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) para lo cual diseña, implementa y evalúa programas que ayudan a cumplir con las metas planteadas por la ONU. Actualmente tienen el “Programa de Acción Mundial sobre las EDS”. La EDS apunta a desarrollar competencias que empoderen a los individuos para reflexionar sobre sus propias acciones, considerando sus efectos sociales, culturales, económicos y ambientales, actuales y futuros, desde una perspectiva local y mundial. (UNESCO, 2017)

La Educación Financiera está ligada a las dimensiones de economía y desarrollo social presentadas por la ONU, y su trabajo en la escuela estaría aportando a los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible: ODS 1 fin de la pobreza, ODS2, Hambre cero, ODS 4 educación de calidad, ODS 8 Trabajo decente y crecimiento económico, ODS 9 Industria, innovación e infraestructura, ODS10 Reducción de desigualdades y ODS 12, Producción y Consumo responsable.

Tineo y Vásquez (2024) señalan que desarrollar habilidades financieras básicas en las personas forma parte de los ODS de las Naciones Unidas. Así, por ejemplo, la formación de los estudiantes en temas como el ahorro, el gasto responsable y el conocimiento de los derechos del consumidor se alinean al ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, esta tiene metas como la 4.4, que promueve el desarrollo de competencias técnicas y profesionales y la 4.6 que busca asegurar que todos los jóvenes y adultos logren

una alfabetización y cálculo numérico. De igual manera, hay también una conexión con el ODS 8, el cual fomenta el crecimiento económico inclusivo y el empleo decente al capacitar a las personas para tomar decisiones financieras responsables y participar activamente en la economía.

22 Enfoques y estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias financieras

Para desarrollar competencias financieras en nuestros estudiantes, es necesario el uso de enfoques pedagógicos adecuados, que estén centrados en una formación integral que desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes. Es decir, no estamos hablando sólo de transmitir conceptos teóricos, sino que buscamos que nuestros estudiantes sean capaces de aplicar los conceptos en contextos reales, tomando decisiones informadas. Razón por la cual el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016) establece un currículo centrado en las competencias. La Comisión Multisectorial de Inclusión Financiera del Perú define, en el PLANEF, la competencia financiera como “el proceso de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en las personas que contribuyen a su bienestar financiero” (SBS, 2017, p. 20). A continuación, explicaremos tres consideraciones para el desarrollo de estas competencias: el aprendizaje significativo y vivencial, los enfoques de aprendizaje del Bachillerato internacional y el emprendimiento escolar como estrategia formativa.

2.2.1. Aprendizaje significativo y vivencial

Diversos autores han destacado el valor del aprendizaje significativo y vivencial. Como sustento teórico para desarrollar las competencias financieras, podemos encontrar enfoques pedagógicos que promueven la integración del conocimiento previo con experiencias prácticas vivenciales y reales. Estos son las teorías del aprendizaje significativo de David Ausubel y la teoría de lo vivencial/experiencial de John Dewey.

Tal como se recoge en Acosta (2023), Ausubel (1976) destaca que las experiencias reales posibilitan hacer conexiones con aprendizajes previos, los cuales permiten interiorizar conceptos complejos para transferirlos a la vida cotidiana. En la misma línea, Sarmiento (2007) analiza que, para Ausubel, el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante relaciona la información que

sabe con nuevos conocimientos, esto involucra la modificación y la evolución de esta nueva información en nuevas estructuras cognitivas envueltas en el aprendizaje, generando de esta manera nuevos conceptos. Según Ausubel (como se citó en Lazo, 2009), “la prolijidad y la rapidez de su aprendizaje dependen de dos factores: el grado de relación existente entre los conocimientos anteriores y el material nuevo, así como la naturaleza de la relación que establece entre la información nueva y la antigua” (p. 22). Entonces, podemos afirmar que este enfoque sostiene que los estudiantes aprenden al recibir información, relacionándola con conceptos previos y, a partir de ello, generan nuevos conocimientos. En el contexto de la educación financiera, este enfoque permitirá que los estudiantes relacionen conceptos como ahorrar o planificación de presupuestos con experiencias cotidianas, lo que les permitirá comprenderlos de mejor manera.

John Dewey (2000) sostiene que sólo a través de la práctica y la resolución de problemas reales es posible lograr un aprendizaje significativo, pues este ocurre en contextos concretos y con sentido para el estudiante. Ruiz (2013) analiza la teoría de la experiencia activa de John Dewey, la cual se basa en el “aprender haciendo”. Menciona que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante interactúa con su entorno y aprende a resolver problemas prácticos del día a día, es decir, la educación ocurre en una constante reconstrucción de la experiencia. Asimismo, Amagir et al. (2018) proponen que este tipo de aprendizaje tiene un mayor potencial para que los estudiantes se involucren de manera más activa en temas de su interés, lo cual, trasladado al ámbito financiero, les permitiría explorar la aplicación de los conceptos en situaciones cotidianas. Para aplicar este enfoque, es importante que los docentes podamos diseñar actividades que puedan simular situaciones reales como por ejemplo hacer un presupuesto para compras, justificar el porqué de una inversión, o crear un negocio.

Estos dos enfoques ayudarán a desarrollar competencias financieras de manera efectiva en la escuela. Mientras que desde el enfoque de Ausubel los estudiantes relacionan conceptos financieros con sus conocimientos previos, Dewey promueve que estos conceptos se apliquen en situaciones reales. Es decir, mantener la estructura de activación de ideas previas más una experiencia simulada que los invitaría a tomar decisiones financieras y reflexionar sobre los efectos que estas tengan. Por ejemplo, si se quiere trabajar acerca del ahorro, desde la teoría de Ausubel se explorarían sus conocimientos y experiencias previas sobre en qué

gastan sus ingresos, y si en algún momento han ahorrado, para qué y lo han logrado. Y desde Dewey se podría realizar una experiencia donde los estudiantes reciben un ingreso de dinero y tienen que elaborar, tomando en cuenta sus realidades un presupuesto mensual, viendo cuáles serían sus gastos, y la posibilidad del ahorro.

2.2.2. Marco pedagógico del Bachillerato Internacional: Approaches to Learning

Según la Organización del Bachillerato Internacional (2019, p. 7), su meta es «formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural». Para ello, cuentan con 4 programas, a través de los cuales los estudiantes desarrollarán las habilidades necesarias para ser “life-long learners”, aprendices para toda la vida. Por ello, en este programa es muy importante que sus estudiantes “aprendan a aprender”, para lo cual, en todos sus programas, se trabaja el desarrollo de los Approaches to Learning o las habilidades de los enfoques de aprendizaje (OBI, 2020).

Los Approaches to Learning (ATL) del Bachillerato Internacional se entienden como un conjunto articulado de habilidades, estrategias y actitudes que ayudan al alumnado a “aprender a aprender” y a gestionar de manera autónoma y reflexiva su propio proceso de aprendizaje (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, pp. 7–8; 2025). Los Approaches To Learning (ATL) se organizan en cinco grupos de habilidades: pensamiento, investigación, comunicación, sociales y autogestión. Aprender desde los ATL, de manera transversal, permite que los estudiantes puedan transferir su aprendizaje a situaciones reales, lo cual facilitará su formación en competencias financieras ya que les permitirá analizar de manera más crítica las situaciones que se les presentan, así como poder tomar decisiones responsables y autorregularse en el uso de su economía.

23 La autogestión como habilidad a desarrollar en el estudiante

23.1. Autogestión y autorregulación del aprendizaje

Los enfoques pedagógicos y estrategias desarrollados en los puntos anteriores favorecen que los estudiantes planifiquen, tomen decisiones, regulen sus

acciones y reflexionen sobre su propio aprendizaje en contextos reales, aspectos propios de la educación financiera. Así se alcanza el propósito pedagógico de la experiencia profesional significativa, el desarrollo de la capacidad de autogestión.

Desde un enfoque teórico, autores como Zimmerman (1989) y Schunk y Zimmerman (1998, citado en Figueroa Escudero, 2024) definen la autogestión como un proceso de regulación activa del propio aprendizaje, que incluye la planificación, el monitoreo y la autoevaluación. Bandura (1977), desde la teoría del aprendizaje social, sostiene que el desarrollo de la agencia personal es fundamental para la autorrealización y participación activa en la vida social, además plantea que la autogestión se observa cuando cada estudiante gestiona recursos materiales y humanos con el objetivo de tomar sus propias decisiones, a lo largo de las etapas de su aprendizaje.

Actualmente, consideran la autogestión una habilidad clave que articula aspectos como la planificación, la persistencia, la autorregulación emocional y el manejo de recursos. Según Rosales, Chávez y Ponce (2019), autogestionar el aprendizaje implica que el estudiante se reconozca como protagonista, capaz de tomar decisiones informadas y responsables sobre su proceso de aprendizaje. Asimismo, Figueroa (2024) plantea que estas habilidades contribuyen al desempeño académico del estudiante permitiéndole administrar mejor su tiempo, establecer objetivos de logro claros para su desempeño, y desarrollar autoconfianza para poder ejecutar las actividades que se proponga.

El Currículo Nacional Peruano (MINEDU, 2016), dentro de sus competencias, tiene la siguiente: “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”, entendiéndose que el estudiante será consciente del proceso que debe realizar para aprender. Desarrollando esta competencia se permitirá a los estudiantes poder participar autónomamente en el proceso de su propio aprendizaje, gestionando de manera ordenada y sistemática las acciones que deben realizar, además evaluando avances y dificultades se les presenten. Las capacidades que se desarrollarán son: define metas de aprendizaje, organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas y monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.

2.3.2. Autogestión en el marco del IB

La Organización del Bachillerato Intencionalidad, dentro de su programa del PEP, trabaja los approaches to learning (ATL skills), los cuales son de comunicación,

sociales, de autogestión, de investigación y de pensamiento. Según esta organización, los approaches to learning (ATL skills) y sus subhabilidades ayudan a los alumnos de todas las edades a demostrar agencia y a regular su propio aprendizaje (International Baccalaureate Organization, s.f.). Si bien todas estas habilidades se desarrollan dentro del programa del PEP, para este proyecto se profundizó en el desarrollo y la reflexión de las habilidades de autogestión, las cuales fomentan en las y los estudiantes la capacidad de asumir un rol activo, autónomo y responsable de su aprendizaje.

Para el Bachillerato internacional, el desarrollo de la autogestión se subdivide en tres habilidades que permitirán alcanzarla de manera gradual. Las cuales son: habilidades de organización, afectivas y de reflexión.

- Habilidades de organización: referidas al manejo del tiempo y de las tareas de manera efectiva. Para estas habilidades, los estudiantes tienen que aprender a planificar, plantearse metas claras y establecer un plan para lograrlas, identificar los materiales que necesitarán para cumplir con su tarea, organizar la información que van recopilando, manejar el tiempo de manera eficaz y también identificar herramientas tecnológicas que los ayudarán a alcanzar sus metas de manera más productiva y efectiva.
- Habilidades afectivas: referidas al manejo de la atención y la concentración, a la perseverancia en el trabajo, a la motivación para mantenerse en la tarea establecida, a demostrar resiliencia ante adversidades y también a trabajar con un pensamiento positivo.
- Habilidades de reflexión: referido a la comprensión del proceso mediante el cual los estudiantes aprenden, identificando áreas de crecimiento y de oportunidades de mejora en el aprendizaje, evaluando los ATL skills que van desarrollando y de qué manera lo hacen, además usando diferentes técnicas de reflexión, demostrando flexibilidad en el uso y selección de estrategias de aprendizaje, haciendo seguimiento con un Journal para apuntar reflexiones y avances.

Podemos entender entonces que la autogestión tiene dimensiones de planificación, organización del tiempo y recursos, toma de decisiones responsables y, finalmente, una autoevaluación y reflexión oportuna que, como docentes, debemos acompañar y que el Bachillerato, adicionalmente a lo revisado en otros

autores, promueve también la dimensión afectiva, entendida como el manejo de nuestras emociones durante una tarea.

2.3.3. Autogestión para la vida cotidiana y la ciudadanía

El desarrollo de competencias ciudadanas según García Rodríguez (2014) abarca el trabajo conjunto integrado de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, además de las actitudes y valores las cuales permitirán a los estudiantes poder analizar de manera crítica su entorno social, tomar decisiones informadas y a involucrarse de manera activa en la sociedad democrática. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la autogestión facilita la capacidad del estudiante para poder comprender las dinámicas de su contexto, tomar decisiones frente al mismo y comprometerse a ejecutarlas teniendo en cuenta, sobre todo, el bienestar general, no solo el individual.

Williamson Castro, Torres Huechucura y Villenas Molina (2018) señalan que el desarrollo de la ciudadanía no es sólo la expresión de conciencia y práctica social, lo cual ya es un desafío; es también una responsabilidad para la educación en sus diversas expresiones y modalidades, especialmente para el sistema educativo. Es por ello por lo que es una necesidad que nuestros estudiantes desarrollen competencias que les permitan desenvolverse en su entorno.

Díaz (2009) en un análisis sobre el enfoque por competencias del DCN, menciona que el desarrollo de la autogestión está vinculado a capacidades fundamentales como el desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones y solución de problemas que permiten al estudiante poder organizar su propio aprendizaje y asumir responsabilidades en su proyecto de vida.

Figuroa Escudero (2024, p.160) presenta una síntesis de los objetivos que los alumnos alcanzan al trabajar adecuadamente las habilidades de autogestión en el aprendizaje. Estos objetivos, una vez interiorizados, podrán ser trasladados no sólo a contextos académicos/escolares, sino a su día a día y desde su cotidianidad los estudiantes continuarán fortaleciéndolos. Algunas de ellas:

- Desarrollar buenos hábitos de estudio
- Superar barreras de aprendizaje que aparecen a lo largo de la vida escolar
- Desarrollar capacidades de aprendizaje
- Conocer y creer en sus propias capacidades de cumplir con las tareas asignadas

- Trabajar en equipo para lograr metas comunes que tengan un impacto positivo en su rendimiento
- Organización del tiempo
- Ponerse metas claras para lograr los desempeños.
- Desarrollo de actitudes que permiten ser responsable con las tareas y trabajos



PARTE III: REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA

3.1 La experiencia profesional significativa como objeto de reflexión

La experiencia profesional significativa que sustenta la presente reflexión se origina en un desafío pedagógico que, desde el inicio del año escolar, movilizó cuestionamientos personales y profesionales en torno a la enseñanza de la educación financiera en la escuela primaria.

Cuando supe que durante el año escolar debía desarrollar una unidad sobre la educación financiera, sentí que ese sería el reto más grande que tendría a lo largo del año académico, ya que era un tema totalmente nuevo para mí. No había tenido experiencia previa en trabajarlo y consideraba, y aún considero, que es un tema muy importante, relevante y crucial en la formación de cualquier persona, ya que ser una persona financieramente “competente” nos permite desarrollarnos de manera óptima en la sociedad y tener la anhelada estabilidad económica.

Este primer acercamiento al tema estuvo marcado por la novedad profesional, así como por una reflexión personal que permitió identificar diferencias significativas en la manera en que las personas se relacionan con el manejo del dinero.

Hace algunos años, veo en algunos amigos y familiares, una “lucha” por mantener en orden sus finanzas, toman decisiones poco realistas con su realidad, presentan desorganización al pagar cuentas o asumen grandes endeudamientos. Me pregunto cómo es que llegan a ese momento de no tener “control” de su dinero, también me pregunto por qué yo sí lo tengo y cómo es un tema que no me agobia, me pregunto por qué esta diferencia. Estas preguntas me permitieron reconocer que las experiencias tempranas y el entorno familiar cumplen un rol clave en la construcción de hábitos y actitudes frente al dinero.

Me di cuenta de la importancia de haber crecido en un ambiente donde se hablaba sobre el manejo responsable del dinero y del ahorro. Mis padres me decían cuándo sí y cuándo no podíamos comprar algo, nos hablaban de que existían deudas o que había momentos de “austeridad” donde no se podían hacer grandes gastos. Soy hija de una administradora y un economista, entonces a lo largo de mi vida probablemente he escuchado conversaciones y conceptos de finanzas de manera recurrente. Recuerdo cuando era niña que mis papás nos abrieron a mi

hermana y a mí una cuenta de ahorros en un banco del país y nos explicaron que ahí íbamos a ir guardando dinero para que, cuando fuéramos grandes, pudiéramos usarlo. Entonces, con estas experiencias, pensé en la importancia de haber escuchado, desde pequeña, algo sobre finanzas, quizá no de una manera tan literal y específica, pero sí fue un tema que estuvo presente en mi vida.

He de reconocer que esta experiencia no es compartida por la mayoría, esto me permitió ampliar mi mirada, desde lo personal, hacia una reflexión de carácter social y educativo. Sé que la experiencia o realidad que viví no es la norma; quizá, si como sociedad habláramos más del tema, nos preocuparíamos más por aprender; se hablaría de los buenos hábitos financieros, así como de los hábitos saludables, por ejemplo.

Pienso que la escuela no nos prepara al respecto. Esto es algo sobre lo que converso frecuentemente con un amigo, debería ser un tema básico/obligatorio, nadie debería salir de la escuela sin saber sobre el ahorro o sin conocer, por ejemplo, cómo se generan intereses usando una tarjeta de crédito, ya que estos conocimientos van a permitir la toma de buenas decisiones financieras en el futuro, lo cual trae como consecuencia estabilidad.

Esta necesidad formativa encuentra sustento en el concepto de alfabetización financiera, el cual aporta un marco para comprender la relevancia educativa del tema desde edades tempranas. La “alfabetización financiera”, concepto sobre el que estoy investigando recientemente, está descrito por Del Ángel Flores y Moreno-García (2021), como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que permiten que una persona comprenda conceptos financieros y tome decisiones informadas con miras a alcanzar su bienestar económico. En este sentido, es importante promoverla en la formación básica, en educación primaria, ya que en esta etapa se sientan las bases para la vida adulta y se forman individuos competentes para desenvolverse en sociedad. Con una buena formación, la mayor parte de la población tendría capacidad de ahorro, sabría cómo invertir su dinero y entendería las consecuencias de no hacerlo. Como hemos observado en las cifras de la Encuesta Nacional de Capacidades Financieras (Superintendencia de Banca, Seguros y AFP, 2023), aún un 43 % de la población carece de estos conocimientos básicos.

Asimismo, esta reflexión se inscribe en un contexto normativo y político que reconoce la importancia de la educación financiera como un asunto de interés nacional. Hace unos años el Congreso “declara de interés nacional la incorporación en el Currículo Nacional de la Educación Básica de contenidos curriculares de estudios sobre educación financiera y tributaria, contabilidad, economía y derechos del consumidor” Ley N.º 31900 (2023). Asimismo, en el 2017, como pudimos ver, se crea el PLANEF que busca “lograr que todas las personas mejoren su bienestar financiero a través de la administración eficiente de su dinero” (Superintendencia de Banca, Seguros y AFP & Ministerio de Educación, 2017, p. 5).

En este marco personal, social y normativo se configura EPS que da origen a la presente reflexión crítica, situando la educación financiera como un desafío pedagógico relevante en el trabajo con estudiantes de quinto grado de primaria.

3.2. Comprensión crítica del problema o desafío profesional

Reconocer la relevancia de la educación financiera y su incorporación en la agenda nacional trasladó la reflexión inicial al ámbito de la práctica docente concreta, generando un cuestionamiento directo sobre el rol que debía asumir como profesora frente a este nuevo desafío pedagógico con mis alumnos de 5to grado. Me preguntaba: ¿Cómo puedo introducir estos conceptos de manera significativa para ellos? ¿Qué conocimientos previos ya tienen sobre el tema? ¿Cuál será la mejor manera de mantenerlos motivados? Entonces, este fue mi primer gran desafío: pensar en cómo trabajar las finanzas con mis estudiantes para que reconozcan y valoren la importancia del tema en su vida cotidiana y que resulte de utilidad para ellos.

Este desafío se enmarcó, además, en un contexto institucional específico, caracterizado por el trabajo colaborativo y la planificación conjunta entre áreas. Mi responsabilidad en el grado era desarrollar los cursos de matemáticas, comunicación y, además, en coordinación con la tutora de inglés, nos encargamos de diseñar las Unidades de indagación, las cuales coordinamos con el equipo del grado. Después de algunas reuniones, nos repartimos las responsabilidades y los temas en los que trabajaríamos (Anexo 2).

Frente a este escenario, la toma de decisiones pedagógicas se apoyó en enfoques que priorizan la experiencia como eje del aprendizaje. John Dewey, tal como menciona Ruiz (2013, p. 108), menciona la importancia de la experiencia

durante el proceso de aprendizaje, argumentando que el objetivo de la educación se encuentra en el propio proceso de enseñanza. Además, destaca la necesidad de “involucrar a los procesos educativos en el ámbito de los procesos sociales”, proponiendo entender la escuela como un espacio de reconstrucción del orden social mayor. Desde esta perspectiva, la elección de una estrategia didáctica basada en la experiencia resultó ser una respuesta coherente al problema identificado. Diseñar un proyecto de emprendimientos para introducir la educación financiera funcionaría muy bien. ¿Qué mejor manera de aprender sobre finanzas que viviéndolo? Además de conceptos sobre las finanzas, también aprenderían algunos procedimientos como hacer un presupuesto, aprender a calcular ganancias, diseñar una campaña de marketing para promocionar sus productos, entre otros aprendizajes.

No obstante, esta decisión supuso un desafío adicional, relacionado con el tiempo, la autonomía de los estudiantes y la complejidad del proceso. El reto fue trabajar con mis estudiantes, en un plazo de 5 a 6 semanas, el proceso de crear un emprendimiento, permitiéndoles desarrollar su autonomía a través del aprendizaje de habilidades de autogestión y desarrollando su agencia, entendida como la capacidad de tomar el control de su propio proceso de aprendizaje, permitiéndoles ser también partícipes de las decisiones.

Sánchez García et al. (2017) mencionan la necesidad de emplear metodologías activas que sean atractivas e inviten a los estudiantes a la acción. Usar una metodología activa permitiría que sus ideas se convirtieran en acciones. Además, proyectos como el realizado facilitan el desarrollo de competencias emprendedoras, orientadas a la adaptación a los nuevos mercados. Damián Simón y Cobos Vivaldo (2022) sustentan también que una metodología activa permitirá que los estudiantes desarrollen más sus destrezas y una mentalidad emprendedora. Desarrollar un proyecto de emprendimiento y estructurarlo fue, en un principio, complicado para mí, pues pensaba en la mejor manera de que mis alumnos vivieran la experiencia, queriendo que tuvieran éxito y que fuera una primera experiencia significativa e importante.

3.3. Análisis del logro: aciertos y aspectos pendientes

Es necesario analizar críticamente los logros alcanzados durante esta experiencia significativa, así como los aspectos pendientes, especialmente en relación con el desarrollo de las habilidades de autogestión.

Al trabajar en un colegio del Bachillerato Internacional, el desarrollo de los ATL skills forma parte de la práctica de manera constante. Por esta razón, al realizar mi análisis reflexivo, he identificado que mi reflexión se centró más en la narración de la implementación del proyecto de emprendimiento en sí, ya que representó mi primera experiencia diseñando y ejecutando un proyecto de este tipo. Mientras que el trabajo con los ATL skills: comunicación, habilidades sociales, habilidades de investigación, habilidades de pensamiento y habilidades de autogestión; lo desarrollo de manera sostenida durante varios años. Especialmente con las de autogestión, que recibieron mayor énfasis y se promovieron de manera constante mediante las actividades propuestas. Sin embargo, comprendo que he podido caer en resaltar más la actividad por encima del objetivo que era el desarrollo de dichas habilidades. Como docente, necesito establecer criterios que orienten el trabajo para no desviar la atención de lo que se busca, evitando caer en la actividad por la actividad, es decir en el activismo; lo que se relaciona con una valoración centrada en el cumplimiento del proyecto.

Tal como se mencionó en la narración de la experiencia significativa, cuando analizamos con los estudiantes el ATL skills con el que se vinculaba el proyecto surgieron dos habilidades principales, comunicación y autogestión. El énfasis en la autogestión respondió directamente a las necesidades detectadas en el grupo de estudiantes ya que, como se señaló en la identificación del problema, el grupo tenía dificultades para organizar su tiempo y para tomar decisiones, así como una limitada autonomía para planificar sus tareas a realizar. Por esta razón, consideré que la autogestión era la habilidad más pertinente para enfocarnos buscando que, tal como menciona Figueroa Escudero (2024), los estudiantes desarrollen un sistema de organización que incrementará las posibilidades del éxito académico. No obstante, durante el desarrollo de las actividades los estudiantes también pusieron en práctica sus habilidades de comunicación, aunque no fueran éstas el foco principal del proyecto.

Desde esta decisión pedagógica, el uso de instrumentos de evaluación permitió visibilizar los avances y orientar el acompañamiento. Iniciar este proyecto

con una rúbrica que nos daba un panorama de cómo identificar y medir sus habilidades de autogestión, y analizarlas, fue muy importante e interesante para saber cómo y qué enfatizar en el trabajo. Por ejemplo, varios de los estudiantes en estas rúbricas pudieron notar que no organizaban bien su tiempo, que el uso del tiempo no era eficaz y que, en ocasiones, “perdían” tiempo haciendo otras cosas, por lo que no llegaban a cumplir con lo planificado. Se trazaron metas claras y realizables, como usar un calendario o respetar los tiempos acordados dentro de la misma clase para lograrlo.

Cuando terminó el proyecto e hicimos la reflexión final, la mayoría de los estudiantes, al revisar su rúbrica, comentó que las habilidades que más los habían ayudado para cumplir con el proyecto eran la organización y la gestión del tiempo.

Dentro del análisis crítico de logro, el desarrollo de las habilidades de autogestión era uno de mis objetivos; sin embargo, tras la reflexión realizada, noto que no logré un abordaje equilibrado de las subhabilidades que la autogestión comprende, teniendo algunas limitaciones en mi desempeño.

Teniendo en cuenta lo que plantea el marco teórico del Bachillerato Internacional, la autogestión se divide en tres subhabilidades que se deben desarrollar de manera intencionada, las cuales son: de organización, afectivas y de reflexión. Evaluando mi práctica y el trabajo que realicé con mis estudiantes, la subhabilidad en la que más me enfoqué fue la primera, la de organización, que comprende el manejo del tiempo y de los materiales adecuados, y si bien las otras dos fueron también desarrolladas, no realicé un seguimiento adecuado de las mismas, incluso no planteé de forma explícita orientaciones para que los estudiantes las tuvieran en consideración durante el desarrollo del proyecto.

Considero que una de las razones por las que trabajé enfocándome en esta subhabilidad fue la practicidad: ya que la medición de la organización es más concreta y visible, por ejemplo, cuando el estudiante entrega sus trabajos a tiempo, usa su calendario para organizarse o elabora una lista de los materiales que necesita. Mientras que el desarrollo de habilidades afectivas y reflexivas es más complejo, no solo en el momento en que se trabajan, sino también posteriormente al evaluarlas ya que su evidencia no siempre es observable ni inmediata, además de requerir mayor tiempo y acompañamiento para desarrollarlas.

Asimismo, el seguimiento que hice para el desarrollo de estas, de igual manera, no fue óptimo, reconozco que estuve más concentrada en el desarrollo de

los conceptos y habilidades financieras. Para una futura implementación de esta experiencia, sería importante establecer de manera clara y ordenada un plan que considere las tres subhabilidades, así como momentos específicos para su evaluación y retroalimentación, y asegure que su desarrollo se dé de manera equilibrada.

Luego de finalizado el proyecto, gracias a este proceso reflexivo, identifiqué otros logros que en su momento no identifiqué; por lo tanto, no se sistematizaron como tales. Noto que mis estudiantes realizaron acciones que fueron fortaleciendo sus habilidades de autogestión, Por ejemplo, cuando tuvieron que armar sus grupos de trabajo y decidir las responsabilidades que cada uno de ellos tendría en el emprendimiento supieron organizarse y reconocer sus fortalezas además de explicar cuál sería su rol y porque ellos eran los adecuados para asumirlo; o cuando posterior a sus cálculos, vieron que sus productos no serían rentables y cambiaron de productos demostraron que eran capaces de monitorear sus procesos, evaluarlos y a partir de los tomar decisiones; cuando hubo dificultades el día de la feria y demostraron resiliencia para resolverlas regulando sus emociones y adaptándose a imprevistos, entre otras. Estas situaciones evidencian que el desarrollo de autogestión estuvo presente de manera sostenida a lo largo de la experiencia; sin embargo, no las identifiqué ni valoré oportunamente.

3.4. Aprendizajes profesionales derivados de la experiencia profesional significativa

El analizar el desarrollo y los resultados de la experiencia significativa, además de reflexionar sobre los avances y limitaciones del proyecto, me permitió también obtener lecciones profesionales importantes que aprendí de los desafíos que surgieron.

Razeto (2016) menciona que quien actúa como primera comunidad educativa es la familia, formando identidad y valores en los niños. De igual manera, reflexiona sobre la importancia de que se desarrolle una relación colaborativa, donde la responsabilidad por el aprendizaje y desarrollo del niño sea compartida. Epstein (1992, pp. 11–12, citado en Razeto, 2016) propone seis prácticas de involucramiento para tener, desde la escuela, con las familias: parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración comunitaria. Cada una de ellas tiene un nivel diferente de

involucramiento. Por ejemplo, un reto que tuve realizando esta experiencia significativa con mis estudiantes fue que las familias, papás y mamás, querían involucrarse más de lo esperado. Esto dificultó el desarrollo de la autonomía que se buscaba promover en los estudiantes. Al inicio del proyecto se envió un correo a las familias explicándoles el proyecto, contándoles en qué consistía y, además, se les pidió específicamente que apoyaran revisando su plan de negocios para determinar si podían ser inversores en el emprendimiento de sus hijos e hijas. Posteriormente, se les indicó que serían invitados el día de la feria. Contrastando con la teoría presentada por Epstein, yo involucré a los padres a través del nivel comunicativo, que se refiere a las comunicaciones bilaterales, sin embargo, yo siento que no fue un involucramiento adecuado.

La participación de las familias el día de la feria, si bien respondía a un interés genuino, generó tensiones en relación con el objetivo de promover la autonomía de los estudiantes. Algunos padres y madres llegaron antes de la hora de la invitación y empezaron a intervenir en el momento de la preparación de los stands de los y las estudiantes. Esta situación me generó un poco de malestar, ya que mis alumnos ya se habían preparado para alistar, de manera autónoma, sus stands.

Este escenario permitió reconocer la necesidad de establecer límites claros entre el acompañamiento familiar y la intervención directa en el proceso de aprendizaje. Una de las subhabilidades para desarrollar la gestión es la organización (International Baccalaureate Organization, s. f.). Mis estudiantes ya habían desarrollado unos pasos para tener todo listo a tiempo, además de las responsabilidades que se les asignaron para ese momento. Entonces, en algunos casos, las mamás se acercaban y les pedían que movieran sus productos, que colocaran algunas cosas en otras ubicaciones y no les permitían tomar las decisiones. Lo mismo ocurrió cuando ya estaban en ventas; querían hacer el intercambio de dinero, decirles cuánto dar de vuelto e incluso vender. Ante esta situación, fue necesario intervenir y pedirles que se retiraran para cuidarlos y darles su espacio. Haciendo hincapié en que ese momento también era una parte importante del proceso pedagógico para el cual se habían preparado. A pesar de ello, si bien la mayoría se retiró, quedaron algunas familias que continuaron.

Manejar esta situación representó un aprendizaje importante para mí en relación con mi rol docente y el manejo de la autoridad. Fue complicado, ya que a

pesar de pedirles reiteradas veces que les dieran su espacio o que aprovecharan para ir a ver los emprendimientos de otros grupos, hubo un pequeño grupo que se mantuvo ahí. Me frustraba, pues sentía que sus acciones reforzaban la falta de confianza en sus hijos e hijas. Finalmente hablé con mi coordinadora, quien me apoyó y, al ser una persona de mayor autoridad, logró que las familias que seguían interviniendo se detuvieran. Sin embargo, la situación me resultó incómoda, pues no fui quien logró que las pocas familias que seguían interviniendo se detuvieran. Esto me hizo preguntarme hasta qué punto, o qué tanto, se respetaba mi autoridad como docente y de qué manera podría actuar en una situación similar. Asimismo, otro punto importante fue mi manejo de habilidades sociales, pues si bien estaba frustrada e incómoda, desde mi rol docente debía guardar la calma y estar atenta a las necesidades de mis estudiantes.

Desde una mirada reflexiva, esta experiencia permitió identificar aprendizajes valiosos. Uno de estos, en relación con las familias y su rol en el desarrollo de habilidades en los estudiantes. El proyecto con mis estudiantes podría ser una oportunidad para trabajar también con las familias. En el colegio ya se realizan trabajos con padres al menos dos veces al año y creo que en un futuro, coincidir este proyecto en paralelo con una escuela de padres sería muy productivo para enseñarles sobre el desarrollo de habilidades de autogestión, para que desde casa puedan también reforzar el desarrollo de esta habilidad y además facilitar en sus hijos e hijas situaciones donde puedan demostrar su autogestión. Estas acciones responderían a dos niveles de involucramiento denominados por Epstein (2016) como parentalidad, que responde a realizar talleres para padres para informarlos y educarlos en los temas que se trabajan en la escuela, así como al monitoreo de sus avances.

Asimismo, la experiencia me permitió vincular el aprendizaje de la educación financiera con el entorno familiar como espacio formativo. Considero que una actividad muy interesante en paralelo también podría ser un trabajo con los padres sobre el tema, que se involucren también con sus hijos, pero de una manera más guiada, quizá ayudándolos a revisar cómo en sus familias se abordan temas de dinero, es decir, ¿hablan de dinero?, ¿realizan presupuestos?, por ejemplo, si van al mercado, ¿tienen una lista de lo que necesitan o van eligiendo al paso?, ¿ahorran? y, de ser así, ¿se lo cuentan a sus hijos e hijas?, ¿cuál es su objetivo de ahorro?

Estos aprendizajes van de la mano con las orientaciones curriculares y los materiales disponibles a nivel nacional. En el material preparado por la SBS y el MINEDU en conjunto proponen que un estudiante en 5to grado conozca las cuales son: cómo las familias, empresas y Estado intervienen en la economía de un país; la importancia de los impuestos para el desarrollo de un país y el logro del bien común; la importancia del ahorro y cómo hacer un plan de ahorro; importancia de la publicidad en el consumo responsable; y los derechos del consumidor.

Desde mi reflexión sobre la experiencia vivida, he comprendido que el desarrollo de las ATL skills y el seguimiento, es un proceso más complejo de lo que había considerado, además de que es progresivo, pues por ejemplo, en el caso de las habilidades de autogestión, no siempre se manifiesta o evidencia el progreso de manera inmediata, y se construye a partir de varias experiencias y decisiones que van realizando los estudiantes por lo cual considero importante fortalecer mi mirada pedagógica para valorar estas habilidades de forma más integral y no solo las que se miden con mayor facilidad.

Finalmente, estas reflexiones me ayudaron a ver con mayor claridad la conexión entre la educación primaria y el bienestar financiero. Como menciona McGuire (2025), existe el “estrés financiero”, que consiste en enfrentarse al dinero o a las finanzas sin conocimientos previos. Si desde pequeños educamos a nuestros niños y niñas en temas como el ahorro, la inversión o el gasto también desde casa, será más fácil tener estudiantes competentes en finanzas. Trabajar con las familias haría que el proceso fuera más sencillo.

Pienso que para una réplica de la EPS se debería tener en cuenta lo siguiente:

- Planificación: tener en cuenta la calendarización de las actividades con el calendario del colegio para que los estudiantes no estén muy recargados con otras actividades y puedan concentrarse en el proyecto. Recomendaría ampliar la duración en un par de semanas más para dar más espacio a la reflexión durante el proceso. Finalmente, considerar tener sistematizado todo el proceso en un solo lugar, como un journal.
- Trabajo de ATL skills: Organizar la evaluación de las habilidades en su conjunto, tomando en cuenta las tres subhabilidades y estableciendo instrumentos de seguimiento de antemano.

- Trabajo con los docentes: coordinar fechas de reuniones para planificar juntos y conversar sobre los avances. Asegurarse de calendarizar también con ellos el trabajo.
- Trabajo con familias: Comunicar oportunamente las actividades a las familias, explicándoles el trabajo que se realizará, lo que se espera de ellas y establecer acuerdos precisos para que regulen su accionar en las actividades.

3.5. Impacto de la experiencia profesional significativa en el perfil profesional y proyección futura

La reflexión crítica desarrollada a partir de la EPS permitió identificar aprendizajes situados en la práctica y también reconocer cómo estos han contribuido a la construcción y al fortalecimiento de mi perfil profesional docente.

Como aspecto personal a mejorar, considero importante continuar trabajando en fortalecer mis habilidades de organización, especialmente en lo referido a la planificación y calendarización de actividades. Considero que, contar con una organización clara, favorece la capacidad de responder rápidamente a los cambios ante cualquier imprevisto, sin perder de vista los objetivos. Asimismo, avanzar en este aspecto me permitirá realizar el trabajo colaborativo de manera más efectiva, pues podré hacer seguimiento a las responsabilidades y acuerdos oportunamente. Esto favorecerá alcanzar los objetivos en los que esté trabajando en ese momento.

La realización de un trabajo transdisciplinar fue también un aprendizaje importante para mí crecimiento profesional. Trabajo entendido por el Bachillerato Internacional (Organización del Bachillerato Internacional, s. f.) como un enfoque que trasciende las disciplinas tradicionales y que más bien se centra en fomentar la indagación significativa conectada a lo cotidiano, en el que todas las áreas apuntan a complementar la indagación. Realizar un proyecto en el que varias áreas realizan un trabajo articulado con un mismo fin es muy enriquecedor, y haberlo liderado junto a mis colegas, de modo que cada uno, desde su área, continúe trabajando en la idea central, fue muy interesante. Esto permitió explorar y desarrollar más conceptos sobre el tema que si se hubiera trabajado de forma aislada. Liderar una experiencia así favoreció el desarrollo de habilidades personales vinculadas a la comunicación y la organización. Personalmente, me ayudó a trabajar mis habilidades de

comunicación al mantener un diálogo con mis compañeros, comprender sus ideas e implementarlas.

El impacto de la experiencia también se evidenció en una mirada más crítica sobre la revisión curricular y la planificación pedagógica, una práctica que no siempre he tenido presente en mi rol docente. Es muy importante, cómo se distingue en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1997, citado en Sarmiento, 2007), que los estudiantes puedan relacionar la información que tienen con los nuevos conocimientos que construyen para que se generen nuevos aprendizajes, por esta razón, es necesario tener en cuenta el trabajo previo sobre el tema que desarrollaremos. Esta práctica nos permitirá detectar vacíos o espacios nuevos para plantear situaciones significativas y de interés para nuestros estudiantes. Realizar esta EPS permitió fortalecer la práctica de identificar los saberes o conocimientos previos como parte del diseño de experiencias de aprendizaje significativas.

Me pareció interesante, al realizar este trabajo de suficiencia profesional, encontrar abundante material ya estructurado y listo para ser utilizado. El CNEB plantea la competencia “Gestiona responsablemente los recursos económicos” (Ministerio de Educación del Perú, 2016), pero no presenta una secuencia “obligatoria” de contenidos a trabajar por grado. Sin embargo, entidades como la SBS y el MINEDU han desarrollado guías y materiales para la puesta en práctica, con una progresión gradual adaptada al desarrollo cognitivo de los estudiantes. Así, por ejemplo, inicia en los primeros grados de primaria, con el reconocimiento del dinero y el valor del ahorro para luego trabajar conceptos como consumo responsable o diseño de presupuestos. Estos materiales están esquematizados, ofrecen propuestas concretas y, en algunos casos, incluyen posibles evaluaciones. Es importante que como docentes al realizar este tipo de búsqueda seamos responsables también y sepamos seleccionar los materiales más pertinentes teniendo en cuenta la realidad y necesidades de nuestros estudiantes.

La existencia de estos materiales reforzó la necesidad de integrar de manera sistemática la revisión de antecedentes curriculares en la práctica docente. Esta tarea de identificar los conocimientos previos de mis estudiantes sobre lo que aprenderán es una práctica que me parece muy importante, y si bien la tengo presente, no siempre la he realizado por falta de tiempo. Después de esta reflexión crítica, me doy cuenta de que sí es imprescindible realizarla y me esforzaré para mantenerla como una práctica constante.

La EPS también plantea desafíos para la mejora de mi perfil profesional como profesora de educación primaria.

El primero es que, al haber revisado más bibliografía, mi interés por el tema ha crecido y me planteo continuar formándome en la temática de la educación financiera. Como he mencionado, existen materiales educativos diseñados para su implementación; sin embargo, considero que no se realiza una adecuada difusión de estos. La realización de este trabajo me invita a seguir tomando acción y me motiva a preparar materiales informativos para colegios y, de igual manera, a especializarme en el tema y brindar capacitaciones a escuelas para que puedan integrar la educación financiera en sus currículos como un aprendizaje significativo y contextualizado.

Asimismo, la experiencia me permitió ampliar la mirada sobre la relación entre escuela y familia. Me ha hecho reflexionar sobre el papel que desempeñan las familias en la formación de hábitos financieros desde la infancia, y también hay potencial para trabajarla con estos agentes, pues la educación no ocurre solo en el ámbito escolar, sino que trasciende, para lo cual debe existir un vínculo consistente entre casa y escuela.

Otro desafío en el que considero que debo mejorar se vincula con la evaluación y el seguimiento de habilidades complejas, ya que evaluar una habilidad de este tipo es un proceso complejo y los logros no siempre se evidencian de inmediato ni son sencillos de medir. Fortalecer mis competencias en la evaluación formativa de estas habilidades me permitirá crecer profesionalmente y mejorar en la realización del seguimiento individual y colectivo de mis estudiantes. En esta experiencia significativa utilicé rúbricas que me permitieron identificar el punto de partida de los estudiantes y los resultados alcanzados al finalizar el proyecto, pero me centré en las habilidades de mayor notoriedad como fueron las de organización, dejando de lado habilidades de igual o mayor relevancia, como las afectivas y de reflexión. Sin embargo, durante el proceso se trabajó principalmente mediante círculos de reflexión y considero que estas estrategias intermedias quizá no fueron las más adecuadas para medir y sistematizar de manera continua los avances de mis estudiantes.

Finalmente, la elaboración del presente trabajo de suficiencia profesional me permitió revalorar la reflexión crítica como una estrategia formativa para mi propia práctica docente. Si bien idealmente como maestra, dentro de mi práctica docente,

debería hacerlo constantemente, y es una práctica que enseñamos, promovemos y fomentamos en nuestros alumnos, no siempre nos damos el tiempo de detenernos y hacerlo de manera sistemática. Pienso que esto ocurre básicamente por la limitación de tiempo, propia de la docencia. Este trabajo me ha permitido revalorizar esta estrategia de mejora continua y, a partir de ella, analizar, por ejemplo, ¿qué es lo que moviliza mi acción docente?, ¿qué oportunidades de mejora se me presentan? Pienso que no es realista pensar que podré realizarla después de cada actividad propuesta; sin embargo, el hecho de tenerla presente me permitirá ir integrándola paulatinamente, hasta que forme parte de mi práctica docente habitual.



CONCLUSIONES

1. Enseñar finanzas desde la infancia en la escuela es fundamental ya que fomenta hábitos financieros saludables en los estudiantes lo cual les permite: crecer con el conocimiento necesario para tomar decisiones financieramente responsables y reconocer el valor real del trabajo y el impacto que las decisiones financieras tienen en la sociedad.
2. Trabajar proyectos vivenciales en el nivel de educación primaria es muy significativo pues este enfoque de enseñanza favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes permitiéndoles hacer conexiones con aprendizajes o saberes previos y generar nuevos conocimientos. Este tipo de experiencias promueve el desarrollo de habilidades de autogestión ya que fomenta que los estudiantes asuman un rol activo, autónomo y competente a lo largo del proceso de aprendizaje.
3. Delimitar de manera clara el rol de las familias dentro del proceso educativo fue un factor clave para promover un acompañamiento efectivo en el aprendizaje de los estudiantes, evitando interferencias en la implementación de los proyectos pedagógicos establecidos por la escuela.
4. Elaborar el TSP permitió revalorar la importancia de la reflexión crítica durante la práctica docente e identificar aspectos como el desarrollo de determinadas habilidades que podrían haberse abordado de manera diferente. Además reafirmó el valor de la reflexión constante para contribuir al desarrollo y fortalecimiento de las competencias docentes.

RECOMENDACIONES

1. Desarrollar la formación de educación financiera desde el MINEDU y la formación inicial de los futuros docentes desde las facultades de educación a nivel nacional. Especialmente se recomienda a la Facultad de educación PUCP considerar la incorporación de contenidos de educación financiera en uno o varios cursos de la malla curricular, con el fin de que sus egresados adquieran los conocimientos necesarios para desarrollarlos eficazmente en su práctica profesional.
2. Fortalecer las habilidades docentes en el desarrollo de proyectos, considerando las experiencias vivenciales como un aspecto clave que permite el logro de los aprendizajes. Establecer las habilidades y subhabilidades que se quieren desarrollar con el proyecto, alineadas con rúbricas para evaluarlos y hacer un seguimiento continuo, adecuado y oportuno durante las actividades de las fases que comprende el proyecto.
3. Integrar a las familias como aliados en el proceso de enseñanza de la educación financiera. Se sugiere implementar escuelas de padres, reconociendo que la educación financiera trasciende las aulas, y requiere un trabajo en conjunto. Es a través de esta colaboración que se podrá generar hábitos sostenibles y cambios significativos en nuestra sociedad.
4. Continuar promoviendo la reflexión profesional docente, es necesario que todo docente revise críticamente las decisiones pedagógicas que asume para el desarrollo de los procesos de enseñanza con sus estudiantes. La reflexión es garantía para la mejora continua de la práctica docente.

REFERENCIAS

- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(2), 75–91. <https://doi.org/10.1177/2047173417719555>
- Aponte Mena, A. E., & Siesquén Peña, A. G. (2023). *Diseño de un programa de educación financiera que permita desarrollar la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en estudiantes del sexto grado de la Educación Básica Regular* [Tesis de licenciatura, Universidad de Piura]. Repositorio UDEP-Institucional. <https://hdl.handle.net/11042/5966>
- BBVA. (2022, 20 de septiembre). *Educación financiera: Un reto pendiente en el Perú*. <https://www.bbva.com/es/pe/sostenibilidad/educacion-financiera-un-reto-pendiente-en-el-peru/>
- Carmen, C., Illescas, M., & García, I. (2025, 28 de julio). *La pizarra vacía de la educación financiera*. Nexos. <https://nexos.ulima.edu.pe/2025/07/28/la-pizarra-vacia-de-la-educacion-financiera/>
- Centro Educativo Privado Hiram Bingham. (s.f.). *Hiram Bingham: Desarrollando aprendices de vida y ciudadanos del mundo*. <https://www.hiramingham.edu.pe/es/#>
- Chica Cañas, F. A. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, 6, 167–195. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf
- Cruz Barba, E. (2018). Educación financiera en los niños: Una evidencia empírica. *Sinéctica*, (51), 12–30. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-012)
- Damián Simón, J., & Cobos Vivaldo, L. (2022). Educación emprendedora y competencias transversales: Una propuesta para la educación primaria. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 33–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100033>
- Dare, S. E., van Dijk, W. W., van Dijk, E., van Dillen, L. F., Gallucci, M., & Simonse, O. (2020). The effect of financial education on pupils' financial knowledge and skills: Evidence from a Solomon four-group design. *The Journal of*

- Educational Research*, 113(2), 93–107.
https://www.kcpeg.nl/content/files/dare_et_al_2020_the_effect_of_financial_education_on_pupils_financial_knowledge_and_skills.pdf
- De Meza, D., Irlenbusch, B., & Reyniers, D. (2008). *Financial capability: A behavioural economics perspective* (Consumer Research No. 69). Financial Services Authority. <https://www.fca.org.uk/publication/research/fsa-crpr69.pdf>
- Díaz, H. (2009). Competencias, capacidades, conocimientos y actitudes: ¿Cómo trabajarlos? En *Desafíos de la educación en el siglo XXI*. Fundación Telefónica – Educared.
https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafios/competencias_capacidades_conoc/
- Domínguez, J. M. (2013). *Educación financiera para jóvenes: Una visión introductoria* (Serie Documentos de Trabajo). Universidad de Alcalá.
<http://hdl.handle.net/10017/18421>
- Figueroa Escudero, E. (2024). Autogestión del aprendizaje en el desempeño académico de egresados universitarios con discapacidad visual. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 157–176.
<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/1027>
- García Rodríguez, G. O. (2014). Competencias ciudadanas: Consideraciones desde el concepto de ciudadanía. *Plumilla Educativa*, 13(1), 373–396.
<https://doi.org/10.30554/plumilla.v13n1.416>
- Ibáñez, M. (2019). *La educación financiera en Perú*. Instituto de Estudios Financieros.
<https://www.iefweb.org/ca/la-educacion-financiera-en-peru/#section3>
- Jiménez Fiol, M. J., & Rivera Arias, F. (2007). Autogestión, participación y poder. *Santiago*, (112), 110+.
<https://link.gale.com/apps/doc/A308294559/IFME?u=anon~214c6f5c&sid=googleScholar&xid=679298ed>
- Lazo, M. S. (2009). David Ausubel y su aporte a la educación. *Ciencia UNEMI*, 2(3), 20–23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210288>
- Ley N.º 31900. (2023, 16 de octubre). Ley que declara de interés nacional la incorporación en el Currículo Nacional de la Educación Básica de contenidos curriculares de estudios sobre educación financiera y tributaria, contabilidad,

- economía y derechos del consumidor. *Diario Oficial El Peruano*.
<https://www.gob.pe/es/l/4764680>
- Martínez Valencia, A. A. (2025). *Finanzas personales en estudiantes de sexto grado de primaria de instituciones educativas públicas del distrito de Chivay, Caylloma* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica San Pablo].
UCSP-Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12590/18857>
- McGuire, D. (2025, 22 de abril). *The importance of teaching financial literacy to children*. GHP Investment Advisors.
<https://ghpia.com/the-importance-of-teaching-financial-literacy-to-children/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Educación económica y financiera: Documento de soporte para docentes de Educación Primaria y Secundaria (Ciencias Sociales)*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10368>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Lo que necesitamos saber y saber hacer* (Serie Guías No. 6). República de Colombia.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*.
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- OECD. (2005). *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264012578-en>
- Organización del Bachillerato Internacional. (s.f.). *El aprendizaje y la enseñanza: Programa de la Escuela Primaria (PEP)*. International Baccalaureate Organization.
<https://www.ibo.org/es/programmes/primary-years-programme/curriculum/learning-and-teaching/>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2020). *Enfoques del aprendizaje* (Informe de investigación del Claremont Evaluation Centre sobre la implementación de los enfoques del aprendizaje en el PAI). International Baccalaureate Organization.
<https://ibo.org/contentassets/901d3baf4a104aea8aaff44364b001e0/approach-es-to-learning-claremont-es.pdf>

- Perú, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Básica Regular, Dirección de Educación Primaria, & Superintendencia de Banca, Seguros y AFP. (2017). *Educación financiera para el nivel de educación primaria*. Ministerio de Educación del Perú.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9084>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184–219.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-7468201600200007
- Red Peruana de Gestores de la Educación (Edugestores). (2024, 30 de diciembre). Educación financiera: Un pilar fundamental para el empoderamiento de los ciudadanos. *OBEPE*.
<https://obepe.org/general/educacion-financiera-un-pilar-fundamental-para-el-empoderamiento-de-los-ciudadanos/>
- Rosero-Cárdenas, W. I., Lema-Pupiales, S. del C., Guachamín-Sanguña, S. J., Ávila-Noguera, D. M., Lema-Pupiales, M. L., & Rivera-Barahona, R. del C. (2024, 30 de septiembre). La importancia y beneficio de la educación financiera en la formación de estudiantes de Educación General Básica subnivel media. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(E4), 778–797.
<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/nE4/524>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: Significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103–124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sánchez, J. C., Ward, A., Hernández, B., & Florez, J. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401–473. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.190>
- Sarmiento Santana, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC: Una estrategia de formación permanente* (Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili).
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf
- Superintendencia de Banca, Seguros y AFP. (2023). *El 46% de la población cuenta con un nivel medio de educación financiera*.
<https://www.sbs.gob.pe/noticia/detallenoticia/idnoticia/2658>

- Superintendencia de Banca, Seguros y AFP. (2024). *Perú reporta avances en la competencia financiera, según la última evaluación PISA 2022* (Boletín institucional No. 2325).
<https://www.sbs.gob.pe/boletin/detalleboletin/idbulletin/2325>
- Superintendencia de Banca, Seguros y AFP. (s.f.). *Quinto grado - Primaria*.
https://www.sbs.gob.pe/Portals/0/er/mat_edu_finan/Docentes/primaria/5-%20Quinto%20grado%20-%20Primaria.pdf
- Tineo Quispe, L. E., & Vásquez, M. (2024, 19 de diciembre). Educación financiera: Un pilar fundamental para el empoderamiento de los ciudadanos. *OBEPE*.
<https://obepe.org/general/educacion-financiera-un-pilar-fundamental-para-el-empoderamiento-de-los-ciudadanos/>
- Vanegas, D. (2020). La educación financiera en primaria, una opción de trabajar matemáticas en el aula. *Revista Educación y Ciudad*, 39, 73–84.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2339>
- Villada, F., López-Lezama, J. M., & Muñoz-Galeano, N. (2017). El papel de la educación financiera en la formación de profesionales de la ingeniería. *Formación Universitaria*, 10(2), 13–22.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000200003>
- Walker, A., Bryant, D., & Lee, M. (2014). *The International Baccalaureate continuum: Student, teacher and school outcomes* (Research summary). International Baccalaureate Organization.
https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/continuumsummaryeng_001.pdf
- Williamson Castro, G., Torres Huechucura, T., & Villenas Molina, J. (2018). Juventud, ciudadanía y responsabilidad social. *Perspectivas: Revista de Trabajo Social, Número Extra* 31, 145–178.

ANEXOS

ANEXO 1: Planificador de la Unidad



Reflecting and Planning

Transdisciplinary Theme:	How We Organise Ourselves		
Theme description:	An inquiry into the ways in which we discover and express ideas, feelings, nature, culture, beliefs and values; the ways in which we reflect on, extend and enjoy our creativity, our appreciation of the aesthetic.		
HB Learner Profile:	Principled, thinker, risk-taker		
Central idea:	People produce goods and services that serve the needs of a community		
Key Concepts	Related Concepts	Lines of inquiry	Conceptual understandings
<ul style="list-style-type: none"> Function Perspective connection 	entrepreneurship creativity, profit, production	<ul style="list-style-type: none"> What resources are necessary for starting a business. What needs to be considered in making business decisions. How social responsibility helps my business produce quality goods and services. 	<ul style="list-style-type: none"> Students identify the elements they need to consider when starting a business. Students learn to use a business plan in order to organise the process and make informed decisions. Students are aware that there should be a balance between making profit and causing a positive impact on their customers.

Timeline: (How does this unit connect within the POI? What experiences are we building on? Connections to past and future learning, inside and outside the programme of inquiry)	
Connection to the past: (Transdisciplinary POI)	Connection to the future
G3 Central idea: Systems are created to exchange and obtain goods and services. Key concepts: Form, function, responsibility Related concepts: Exchange, money, saving	Students will understand that we can all be entrepreneurs and start a business, in this process, it is important to make a plan in order to organise the process and make informed decisions.

Links to the Learning Community: (How are we connecting with the greater learning community? What opportunities are there for learning outside the classroom? How will we share the learning with our community?)

For the summative assessment that consists of starting a business, we will carry out a market study that will determine what products or services our clients (HB teachers and students) need. In this way we will be offering them what they want like healthy snacks, desserts, sandwiches, jewellery lesson etc.

Initial reflections How can our initial reflections inform all learning and teaching in this unit of inquiry?	Prior learning How are we assessing students' prior learning and using data to inform planning? How does our planning embrace student language profiles?
We started the unit by watching some videos and reading stories of ordinary people who started a business from a problem situation. We analyse the situation, the needs of the community, how the idea arose, the skills of the person, the resources they had, planning, organisation, teamwork, communication, sales, etc.	<ul style="list-style-type: none"> At the beginning of the unit, we deepen into the concept of needs, goods and services and how it is that anybody can start a business making use of your skills and attitudes. Then we talked about our families and if parents or grandparents in the class run their own business and what they are about. We reflect on the idea that it is very important to find your passion, identify your skills and plan in order to organise the process and make informed decisions. We share the ideas of what we know, questions, what we have observed, the experience of our parents or grandparents if they run their own business to decide what we want to investigate.

Action: What opportunities are there for building on prior learning to support potential student-initiated action?

We had a session where the question HAVE YOU EVER TRIED TO START YOUR OWN BUSINESS? Several of the students had had this experience with a lemonade stand, washing their neighbour's cars, making and selling brownies, walking dogs, babysitting, etc. They shared their experiences and from these fun stories questions, concerns and topics of interest arose to investigate and organise a business in a more formal and planned way.

Teachers' questions (What questions will support and extend the inquiry? Are you ensuring questions are co-created with students? Are you building depth to the inquiry through a range of questions?)	Students' questions What student questions, prior knowledge, existing theories, experiences, and interests will inform the lines of inquiry?
KNOWLEDGE: <ul style="list-style-type: none"> Can you recall what needs and wants are? How would you describe goods and services? What do you know or understand about Business? What do you know about entrepreneurship? COMPREHENSION: <ul style="list-style-type: none"> How would you compare and contrast needs, wants, goods and services? What makes a business change? How do surveys help entrepreneurs make business decisions? What facts or ideas did you come up with for your business? APPLICATION <ul style="list-style-type: none"> What steps or plans do you think are important to start up a business? How would you apply what you learned about how to start a business to develop a good plan for selling you products or services? What realistic ideas of business do you have? ANALYSIS: <ul style="list-style-type: none"> What are the features of a good business plan? What characteristics does an entrepreneur need to have to be successful? What resources do you think are necessary for starting a business? What skills do you think are important to start a business? What skills are necessary to be a successful businessperson? SYNTHESIS: <ul style="list-style-type: none"> What changes would you make to your plan of business? How would you improve your skills as an entrepreneur? What would happen if we made some changes to our business plans? EVALUATION: <ul style="list-style-type: none"> Do you agree with the outcomes of your business work? What is your opinion about your group work concerning your business? What would you recommend improving on our business activity? 	<ul style="list-style-type: none"> How can we start a business? How to know what business to start? What is a business plan for? How do you get the capital to start a business? What personal characteristics do successful entrepreneurs have? How to know what product or service to offer your customers? How do you get clients for your business? How do you sell more?

ANEXO 2: Plan semanal del proyecto

Business Unit Plan

<p>Week 1 (Mond. 19th to Fri. 23rd Aug.)</p>	<p><i>Tuning In:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inspirational stories, thinking routine “Chalk Talk.” • Business listening comprehension (video) • Necesidades y deseos • Bienes y servicios • ¿Qué es un negocio? • ¿Qué es un emprendimiento?
<p>Week 2 (Mond. 26th to Thur. 29th Aug.)</p>	<p><i>Finding Out:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. *Word Bank - Vocabulary on Business 4. *Survey of interests about businesses (Google Forms) 5. *Whose parents have their own business? - Encuesta 6. Lectura Muchi la vaquita emprendedora. (conceptos) 7. Trabajo de conceptos 7.2. Presupuesto inversión gasto ganancia 8. Mate: Ejercicios de presupuestos 9. Se forman los grupos de acuerdo con los intereses de los chicos y chicas.
<p>Week 3 (Mond. 2nd to Fri. 6th Sept.)</p>	<p><i>Finding Out - Sorting Out</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • *Famous Entrepreneur throughout history • *Most important qualities of an entrepreneur • *Four most important qualities of an Entrepreneur - Research • *A: Resources necessary for starting a business (target market, etc.) • *Preparing survey questions for market research • *Visiting classes to ask about preferences when buying things • Plan de negocios <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Por qué es necesario? ○ ¿Qué cosas contiene? • ¿Cómo me organizaré para hacer mi plan de negocios? <ul style="list-style-type: none"> ○ Calendarización ○ Responsabilidades • ¿Qué es un logo/slogan? <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocimiento de logos ○ Características de un buen logo

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Características de un slogan ○ Diseño de logo y slogan (rúbrica) ● Estudio de mercado <ul style="list-style-type: none"> ○ Gráficos de barras ● Definición de productos ● Elaboración de presupuesto
Week 4 (Mond. 9th to Fri. 13th Sept.)	<i>Sorting Out</i> <ul style="list-style-type: none"> ● *Business Plan: Marketing ● *Presentation of the business plan to parents (sponsors) ● *Visiting classes to ask about preferences when buying things ● Marketing <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo promociono mi negocio? ○ Diseño de afiches, diseño de animaciones (ICT) ○ ¿Cómo será mi stand? <ul style="list-style-type: none"> ■ croquis ■ lista de materiales <p>Visita de padres de familia emprendedores</p>
Week 5 (Mond. 16th to Fri. 20th Sept.)	<i>Going Further</i> <ul style="list-style-type: none"> ● *Presentation of Famous Entrepreneur Research ● Preparación para feria <ul style="list-style-type: none"> ○ Recordar responsabilidades ○ Practicar venta, cambio
Week 6 (Mond. 23rd to Fri. 27th Sept.)	<i>Making Conclusions - Taking Action</i> <ul style="list-style-type: none"> ● *Social responsibility when starting up a business. ● *Last things to be revised by business groups. Thursday 26th: Business Selling Day ● Análisis del proyecto de emprendimiento <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo me fue? ¿Qué dificultades tuve? ¿Qué pude hacer mejor? ¿Cómo fue el trabajo en equipo? ¿Todos cumplieron con su responsabilidad? (Rúbrica) ● Cálculo <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Recuperé mi inversión? ○ ¿Cuáles fueron mis ganancias? ● Donación <ul style="list-style-type: none"> ○ Decisión de lugar a donar <ul style="list-style-type: none"> ■ Sugerencias de estudiantes ■ votación ■ selección de centro ■ donación

ANEXO 3: Rúbrica de autogestión



Autoevaluación: rúbrica de Habilidades de autogestión

Nombre: _____

Fecha: _____

Habilidad de autogestión	En Inicio	En proceso	Logrado
Organizo mis materiales y tareas	Necesito ayuda para preparar y organizarme con mis materiales y para hacer mis tareas	A veces organizo bien mis materiales y tareas.	Siempre preparo y organizo mis materiales y tareas.
Gestiono mi tiempo para hacer tareas	Tengo dificultad en usar bien el tiempo y termino tarde mis trabajos	Uso bien el tiempo en algunos trabajos.	Siempre manejo bien mi tiempo y cumpro con las actividades.
Resuelvo dudas o problemas	Cuando tengo dudas o problemas siempre pido ayuda sin intentar primero resolverlas sola/o.	Cuando tengo dudas o problemas, primero intento resolverlas antes de pedir ayuda.	Resuelvo la mayoría de mis dudas solo y pido ayuda cuando es necesario.
Me esfuerzo y no me rindo	Me rindo rápido ante las dificultades.	Me esfuerzo, aunque a veces quiero dejarlo.	Siempre persisto hasta completar la tarea con esfuerzo.
Controlo mis emociones y me concentro	Me distraigo o me altero con facilidad.	Mantengo la calma y la concentración en algunas ocasiones.	Siempre controlo mis emociones y me concentro en clase.
Reflexiono sobre mi aprendizaje	No suelo pensar en cómo mejorar.	A veces reflexiono y trato de hacer las cosas mejor.	Siempre reflexiono y busco maneras de mejorar mi aprendizaje.

Firma del estudiante

Firma del padre/madre

Firma de las maestras
Ms. Cristina & Ms. Kiara



Después de llenar tu rúbrica, responde las siguientes preguntas:

1. Organización de materiales y tareas

¿Cómo me preparo antes de empezar mis clases o tareas? ¿Qué puedo hacer para mejorar en la organización?

2. Gestión del tiempo

¿Cómo administro el tiempo para hacer mis tareas? ¿Qué puedo hacer para aprovechar mejor mi tiempo?

3. Resolución de dudas y problemas

¿Qué hago cuando no entiendo algo? ¿Cómo pedir ayuda me ha ayudado?

4. Esfuerzo y perseverancia

¿Qué hago cuando una tarea es difícil? ¿Qué me motiva a seguir intentando?

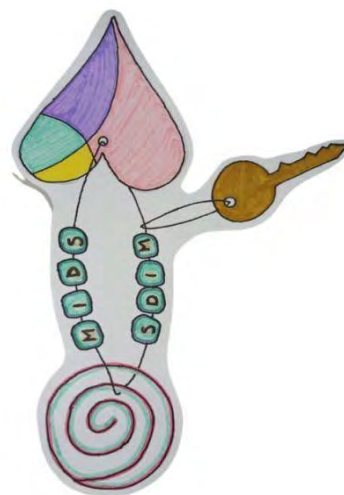
5. Control de emociones y concentración

¿Cómo mantengo la calma y la concentración en clase? ¿Qué podría hacer para mejorar mi concentración?

6. Reflexión y mejora del aprendizaje

¿Cómo reflexiono sobre lo que aprendo?

ANEXO 4: Creación de identidad, Logos y presentación de logos.



ANEXO 5: Estudiantes encuestando en la primaria.



ANEXO 6: Tabla de presupuesto y ganancia

PRESUPUESTO GRUPO TASTY					
Ingrediente	Precio por unidad	Cantidad	Costo	Tienda	marca
LECHE CHOCOLATADA					
6-pack de leche chocolatada	9,2	3	27,6	Plaza Vea	Laive
TOTAL	27,6				
POP CORN					
Maíz	4,3	1	4,3	Plaza Vea	Redondo
Sal (1kg)	2,4	1	2,4	Plaza vea	de mesa
Aceite (900ml)	6,5	1	6,5	Tambo	Primor
Bolsitas (20)	4	2	8	mercado	
TOTAL	21,2				
BROWNIES					
Caja de brownies	17,1	1	17,1	Wong	Katzel
Azúcar impalpable	2,99	1	2,99	Wong	Fleischmann
Huevos (4un)	0,71	4	2,84	Wong	La Calera
Mantequilla (200gr)	4,5	1	4,5	Wong	Sello de Oro
TOTAL	27,43				
GALLETAS					
Caja de galletas	15	1	15	Wong	katzel
1 huevo	0,625	1	0,625	Wong	
Margarina (90 gr)	3,3	1	3,3	Wong	Sello de Oro
TOTAL	18,925				
TOTAL DE MI INVERSIÓN			95,155		

Inversión inicial ▾ Ganancia ▾

CÁLCULO GANANCIAS GRUPO TASTY						
Producto	Cantidad de productos para vender	Total costo	Costo por producto	Precio de venta al público	Venta Total	Ganancia (Ingreso – costos)
Leche chocolatada	18	27,6	1,53	2,5	45	17,4
Pop corn	40	21,2	0,53	2,5	100	78,8
Brownies	24	27,43	1,14	4	96	68,57
Galletas	30	18,925	0,63	2,5	75	56,075
TOTAL DE GANANCIA						220,845

Inversión inicial ▾ Ganancia ▾

ANEXO 7: Planes de negocio presentados a las familias.

Resultados de presentación a niños de primaria (público)

Entrevistamos a 23 niños de grado 3A y estos fueron los resultados:

1. De la pregunta "How much would you pay for each product?", 17 de los niños traerán de 2 a 3 soles.
2. De la pregunta "When you look at our logo, what do you think we sell?", 16 niños pensaron que venderíamos comida, lo cual es correcto.
3. De la pregunta "Which of these is your favourite one: Popcorn, chocolate milk, cookies or brownies?", 10 personas contestaron "brownies".
4. De la pregunta "Do you have any comments on our logo design or how we could improve it?", 20 escribieron que no tienen dudas.
5. De la pregunta "If we add promotions like 'Buy 3 at the price of 2', would you buy it?", 15 respondieron "quizás".

TASTY

Tasty es un pequeño negocio con objetivos de ayudar a los clientes quitándose el hambre y hacer que se vayan felices.

Nos gusta vender y hacer a la gente feliz, somos honestos y divertidos. Esperamos mucho de nuestro primer negocio porque vendemos muchos productos como canchita, brownies, galletas y leche de chocolate, todos en buen estado y combos muy buenos. Estamos seguros que les gustará mucho.

TASTY

Un pequeño negocio crecientemente




¿Cómo promocionaré mis productos?

A través de grado 3A y la asamblea, podemos promocionar nuestros productos.



Logo y slogan

Slogan: "Come here, kill your hunger"

Logo:



Lista de precios de productos

- Galletas: 2.5 soles
- Pop com: 2.5 soles
- Leche de chocolate: 2.5 soles
- Brownies: 4 soles






¡Gracias por su atención!



Ingredientes	Presupuesto	Costo real	Utilidad	Tamaño	Moneda
Leche de leche condensada	8.2	3	27.8		
TOTAL					
Mix	4.5	1	4.5		
Sel (ing)	2.4	1	2.4		
Leche (Wahl)	6.5	1	6.5	Tamaño	
Bolitas (P)	4	2	4		
TOTAL			21.2		
Caja de brownies	6.5	2	17		Mayor
Leche evaporada	3.3	2	6.6	Wahl	Uruguay
Mermelada (Wahl)	4.5	2	9	Principales	
TOTAL			32.6		
Caja de galletas	15	1	15		Leche
Leche (Wahl)	6.5	1	6.5		
Mermelada (Wahl)	3.5	1	3.5		
TOTAL			24.5		
TOTAL DE INVERSION					196.2

Gestión

CARGO	HABILIDADES	RESPONSABILIDADES	NOMBRE
Manager	Responsable y honesto	Hacerse cargo de ver que todo está bien.	Joaquín Panizo
Vendedor	Social y amable	Persuadir a los clientes y atenderlos amablemente.	Ian Umaz
Cajero	Honesto y concentrado	Recibir y contar el dinero para calcular las ganancias.	Sebastián De María
Coordinador de actividades	Pensador y coordinador	Apoyar y ayudar al manager	Salvador Risco

Snack Time

By **Sebas** **Rafael**
y Lucas

Lista de precios de productos

- Trufas: S/. 150 c/u
- Canchita: S/. 3
- Granizado de sandía S/ 5



Snack time

Es un emprendimiento en el cual queremos destacar en el servicio al cliente y en nuestros productos, además en cada producto sentirás toda la delicia y el esfuerzo que le hemos puesto a nuestros productos. Prepárate para disfrutar de nuestros trufas, nuestro canchito y nuestro delicioso granizado de sandía.



Lucos se encargará de que todo esté ordenado por ejemplo que haya una fila para comprar. Sebas Nato se encargará de cobrar bien y dar tu vuelto correctamente, también se encargará de tomar bien el pedido, Sebas Montes se encargará de ponerle un gran ánimo cuando estés comprando. Y por último pero no el menos importante tenemos a Rafael Oliveros que será el manager y estará verificando que todo funcione correctamente

Logo:



Motto:
Enjoy And Smile

¿Cómo promocionaré mis productos?

Nosotros vamos a promocionar por anuncios hechos por nosotros o yendo a los diferentes salones para promocionar. También haremos combos y promociones, finalmente estaremos mandando correos y haciendo preguntas como qué precio crees que es el correcto o que combo te parece el correcto



Resultados de presentación a niños de primaria (público)

- A 16 de 23 niños les gusta el granizado de sandía
- A 18 de 23 niños les gustan las trufas
- 10 niños pagarían 5-6 soles por el granizado
- 15 de 23 niños pagarían alrededor de 3 a 4 soles por la trufa.
- A 12 niños de 23 les gustaría que hagamos combos.
- A 11 niños de 23 podrían comprar un 3x2 o algo similar.

Presupuesto

Ingredientes	Precio por unidad	Cantidad	Total	Unidad	moneda
Uva	0.5	2	1.0	2000	Peruano Varios
Manzana	0.5	2	1.0	2000	Peruano Varios
Arroz	0.5	1	0.5	1000	Peruano Varios
Requesón	1.5	1	1.5	3000	Peruano Varios
TOTAL COSTO			3.5		
Servicio (Mk)	2	10	20	10000	Peruano Varios
Limon	2.5	1	2.5	12500	Peruano Varios
Hielo	5.2	1	5.2	26000	Peruano Varios
TOTAL COSTO			35.8		
Chees	0.4	10	4.0	20000	Peruano Varios
Luzes especiales	4.2	1	4.2	21000	Peruano Varios
Luzes ordinarias	4.6	2	9.2	46000	Peruano Varios
Cable para	1.3	1	1.3	6500	Peruano Varios
Pinturas	3	1	3	15000	Peruano Varios
Cables	8	1	8	40000	Peruano Varios
TOTAL COSTO			40.3		
TOTAL			104.1		

Gestión

CARGO	HABILIDADES	RESPONSABILIDADES	NOMBRE
Gerente	Líder, emprendedor, etc.	Ayudar al grupo para organizar, empujando, motivando, ordenando y otras cosas.	Rafael Oliveros
Cajero	Matemática y honesto.	Ayudar con guardar y dar vuelto al cliente siendo honesto en el precio.	Sebas Nato
Vendedor	Empático, trata de hacer lo mejor para el equipo.	Tratar de atraer a la gente con mucha amabilidad.	Sebas Montes
Coordinador de actividades	Muy ordenado, ayuda en organizar.	Ordenar y organizar las actividades que vamos a vender y tratar de hacer una fila para los clientes.	Lucas Aguilera

ANEXO 8 - Mensaje a las familias

Queridas familias:

Como saben, este bimestre estamos trabajando en nuestra unidad de indagación "How We Organise Ourselves", en la cual sus hijos e hijas están explorando la siguiente idea central: "Las personas producen bienes y servicios que sirven para satisfacer las necesidades de una comunidad".

Dentro de esta unidad, están desarrollando un proyecto de emprendimiento donde, en grupos, han diseñado uno según sus intereses, como por ejemplo la venta de dulces, sandwiches, peluches, o la organización de una feria de juegos, entre otros.

Para ello, han elaborado un plan de negocios que presentarán a sus potenciales inversores: ustedes. Este plan de negocios será enviado a finales de esta semana. Les pedimos que puedan destinar un tiempo durante el fin de semana para escucharlos, hacerles preguntas y luego decidir si invertirán en sus empresas.

Algunas preguntas que podrían guiarlos son:

- ¿Por qué elegiste ese rubro de negocio?
- ¿Cómo calculaste los precios de tus productos?
- ¿Cómo calculas tu ganancia?
- ¿Qué ocurrirá con las ganancias de la venta?
- ¿Cómo me devolverás la inversión?

La próxima semana les estaremos informando acerca del día central de la feria de emprendimientos para que puedan acompañarlos.

Muchas gracias por su constante apoyo.

Miss Cristina y Miss Milagritos



ANEXO 9: Preparación día de feria

Medición y diseño de stand



Presentación en asamblea



Publicidad en los patios del colegio



Preparación de carteles y diseño de tickets



Anexo 10: Día de Feria



ANEXO 11: Publicación en el Weekly



Weekly



2024 ◊ Primaria ◊ Semana 29

Emprendimientos de Grado 5

octubre 18, 2024



Durante el tercer bimestre, nuestros estudiantes de **Grado 5** llevaron a cabo la unidad de indagación "Cómo nos organizamos", con la idea central: "Las personas producen bienes y servicios que satisfacen las necesidades de una comunidad".

A lo largo de esta unidad, los alumnos participaron en charlas con representantes de diversos negocios, visualizaron vídeos, analizaron casos de éxito y realizaron un gran trabajo en equipo. Como resultado, desarrollaron un plan de negocios para crear un bien o servicio y generar ingresos. Aprendieron el proceso de emprendimiento, desde el diseño de logos y la elaboración de presupuestos hasta la creación de campañas de marketing para atraer a su público objetivo y la asignación de roles dentro de sus grupos.

El jueves 26 de septiembre, se llevó a cabo la **feria de emprendimientos, donde los 12 grupos presentaron sus productos y servicios**. Este evento contó con la participación de padres, profesores y estudiantes de primaria y secundaria. **El dinero recaudado será donado a dos instituciones elegidas por ellos mismos: un albergue para niños y un centro de rescate de animales con discapacidad.**

A lo largo de esta unidad, los estudiantes continuaron trabajando en los atributos del perfil del IB, lo que resultó en una experiencia muy enriquecedora y llena de aprendizajes.

Compartimos un video donde pueden ver algunas imágenes del ciclo de indagación.



ANEXO 12: Certificado de capacitación en Finanzas de la educación

