

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO  
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**



**TESIS**

**“Saberes del docente de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza  
de finanzas personales en instituciones educativas de secundaria  
de Lambayeque, 2024”**

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciado (a) en Educación,  
Especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía

**Autores**

Bach. Cubas Valle, Edgar Isaac

Bach. Riojas Marquez, Francisca Isabel

**Asesor**

Mg. Manayay Tafur, Elmer Milton

Lambayeque – Perú

2026

“Saberes del docente de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza  
de finanzas personales en instituciones educativas de secundaria  
de Lambayeque, 2024”

Tesis presentada para obtener el Título Profesional  
de Licenciado (a) en Educación, Especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía



---

**Bach. Cubas Valle, Edgar Isaac**  
Investigador principal



---

**Bach. Riojas Marquez, Francisca Isabel**  
Investigadora principal



---

**Dra. Nora Noelia Ugaz Montenegro**  
Presidenta



---

**Dra. Lucinda Esperanza Castillo Seminario**  
Secretaria



---

**Dr. Miguel Alfaro Barrantes**  
Vocal



---

**Mg. Elmer Milton Manayay Tafur**  
Asesor

# ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO  
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN  
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 010-2026

Siendo las 12:30 horas, del día jueves 08 de enero 2026 en los Ambientes de la FACHSE: Sala de sustentación arte, por mandato de la Resolución N° 4542-2025-D-FACHSE de fecha 29 de Diciembre del 2025 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 0679-2025-D-FACHSE de fecha 18 de febrero de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. NORA NOELIA UGAZ MONTENEGRO
Secretario(a)	: Dra. LUCINDA ESPERANZA CASTILLO SEMINARIO
Vocal	: Dr. MIGUEL ALFARO BARRANTES
Asesor(a) Metodológico	: M.Sc. ELMER MILTON MANAYAY TAFUR
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): "SABERES DEL DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE FINANZAS PERSONALES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SECUNDARIA DE LAMBAYEQUE, 2024" Presentada por CUBAS VALLE EDGAR ISAAC y RIOJAS MARQUEZ FRANCISCA ISABEL para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 18 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Muy Bueno**. Siendo las 13:30 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

  
Dra. NORA NOELIA UGAZ MONTENEGRO  
PRESIDENTE(A)

  
Dra. LUCINDA ESPERANZA CASTILLO SEMINARIO  
SECRETARIO(A)

  
Dr. MIGUEL ALFARO BARRANTES  
VOCAL

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20°, 33°, 46°, 54° o 66° del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

## CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo **Mg. Elmer Milton Manayay Tafur**  usuario revisor de Tesis

Trabajo de Suficiencia Profesional  y/o Trabajo Académico

Titulado: **“Saberes del docente de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de finanzas personales en instituciones educativas de secundaria de Lambayeque, 2024”**

Cuyo autor (es) son: **Cubas Valle Edgar Isaac** ; con DNI N° **75753060** y

**Riojas Marquez Francisca Isabel** ; con DNI N° **75828406** ; declaro que la

evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud **7** %, verificables en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito (a) analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos,

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque; **23 de noviembre del 2025**



.....  
**Mg. Elmer Milton Manayay Tafur**  
.....

**DNI: 16657697**  
.....

Asesor

Adjunta:

Resumen de Reporte automatizado de similitudes

Recibo digital

## INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

“Saberes del docente de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de finanzas personales en instituciones educativas de secundaria de Lambayeque, 2024”

### INFORME DE ORIGINALIDAD

7%

INDICE DE SIMILITUD

7%

FUENTES DE INTERNET

3%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

### FUENTES PRIMARIAS

1

[hdl.handle.net](https://hdl.handle.net)

Fuente de Internet

2%

2

[repositorio.unprg.edu.pe](https://repositorio.unprg.edu.pe)

Fuente de Internet

1%

3

[ri.conicet.gov.ar](https://ri.conicet.gov.ar)

Fuente de Internet

1%

4

[revista.redipe.org](https://revista.redipe.org)

Fuente de Internet

1%

5

[www.coursehero.com](https://www.coursehero.com)

Fuente de Internet

<1%

6

[cdn.www.gob.pe](https://cdn.www.gob.pe)

Fuente de Internet

<1%

7

Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

Trabajo del estudiante

<1%

8

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

<1%

**Mg. Elmer Milton Manayay Tafur**

DNI: 16657697

Asesor

---

9	<a href="https://repositorio.uct.edu.pe">repositorio.uct.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
10	Gómez Patiño, Mauricio. "Las organizaciones inteligentes aplicadas a la enseñanza de las ciencias sociales escolares: Estudio de su aplicación en el aula escolar en el grado décimo", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
11	<a href="https://repositorio.unp.edu.pe">repositorio.unp.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
12	<a href="https://cybertesis.unmsm.edu.pe">cybertesis.unmsm.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
13	<a href="https://pirhua.udep.edu.pe">pirhua.udep.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
14	<a href="https://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
15	Magno Atencio, Obed Alejandro   Rivera Vilcarano, Yobana   Velazco Mendoza, Luis Francis. "Planeamiento Estrategico Sector Educacion Basica Regular Region Junin.", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2020 Publicación	<1 %

---



---

**Mg. Elmer Milton Manayay Tafur**  
DNI: 16657697  
Asesor

16	Martínez, Rubén Gallegos. "Administración de las Finanzas Personales y Calidad de Vida Percibida por los Padres de Familia de Alumnos de los Colegios de la Unión Mexicana Interoceánica", Universidad de Montemorelos (Mexico) Publicación	<1 %
17	doczz.es Fuente de Internet	<1 %
18	www.grafiati.com Fuente de Internet	<1 %
19	Submitted to Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO Trabajo del estudiante	<1 %
20	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %
21	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
22	Submitted to Universidad Nacional de Tumbes Trabajo del estudiante	<1 %
23	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
24	repositorio.utn.edu.ec Fuente de Internet	<1 %



**Mg. Elmer Milton Manayay Tafur**

DNI: 16657697

Asesor

25 repository.usta.edu.co  
Fuente de Internet

<1%

---

Excluir citas Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía Activo



---

**Mg. Elmer Milton Manayay Tafur**

DNI: 16657697

Asesor

## RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



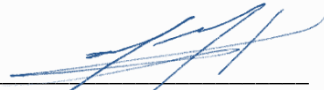
### Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Edgar Isaac Cubas Valle Y Francisca Isabel Riojas Marquez  
 Título del ejercicio: Quick Submit  
 Título de la entrega: "Saberes del docente de Ciencias Sociales acerca de la enseñan...  
 Nombre del archivo: 10\_Informe\_final\_Cubas-Riojas\_11.01.26.docx  
 Tamaño del archivo: 10.71M  
 Total páginas: 102  
 Total de palabras: 22,931  
 Total de caracteres: 133,913  
 Fecha de entrega: 14-ene-2026 04:49p. m. (UTC-0500)  
 Identificador de la entrega: 2856944986



  
**Mg. Elmer Milton Manayay Tafur**  
 DNI: 16657697  
 Asesor

## DEDICATORIA

A mis padres, *Nicanor* y *Marleni*, porque son un ejemplo constante de superación y perseverancia, por todas sus enseñanzas y por todo el amor que les tengo. Ellos son mi motivación de cada día.

A mis abuelos, *Abdón* y *Victoria*, por enseñarme durante toda su vida que la humildad es lo que nos hace grandes, ya no están presentes pero cada día los abrazo con el corazón.

A mis amados padres, *José Mercedes* y *Marleny*, porque con su ejemplo me enseñaron a luchar por mis sueños y a creer que la superación nace del esfuerzo y la perseverancia. Por ser los mejores padres y mi mayor inspiración.

A mis queridos *hermanos*, por su apoyo incondicional y sus palabras de ánimo. Por su presencia constante, por su cariño y por su motivación sincera.

## AGRADECIMIENTO

A *nuestras familias*, porque su apoyo es crucial en cada paso que vamos dando, cada logro alcanzado lleva parte de su cariño, sacrificio y fortaleza que siempre nos impulsa a seguir mejorando.

A nuestro asesor, *Mg. Elmer Milton Manayay Tafur*, por su guía atenta, su tiempo y dedicación al orientarnos con claridad y exigencia en cada proceso de esta investigación. Por recordarnos la importancia de investigar con compromiso.

A cada uno de los *docentes entrevistados*, por tener la amabilidad de apoyarnos con su tiempo y con su sinceridad al responder cada una las interrogantes planteadas, su aporte y reflexión permitió el desarrollo de esta investigación.

## ÍNDICE GENERAL

	<i><b>Pág.</b></i>
CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD .....	iv
INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN .....	v
RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD .....	ix
DEDICATORIA .....	x
AGRADECIMIENTO .....	xi
RESUMEN .....	xv
ABSTRACT .....	xvi
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>Capítulo I. Diseño teórico</b> .....	4
1.1. Antecedentes .....	4
1.2. Bases teóricas .....	7
1.3. Bases conceptuales .....	10
<i>El saber docente desde la didáctica de las Ciencias Sociales</i> .....	10
<i>Las finanzas personales desde la disciplina económica (o financiera).....</i>	12
<i>Las finanzas personales desde el curriculum por competencias (en Ciencias Sociales)</i>	14
1.4. Definición y operacionalización de categorías .....	17
<b>Capítulo II. Diseño metodológico</b> .....	19
2.1. Procedimiento de investigación .....	19
2.2. Población muestral .....	20
2.3. Técnica, instrumentos y materiales .....	20
<b>Capítulo III. Resultados</b> .....	21
3.1. Resultados acerca del saber del docente de Ciencias Sociales .....	22
3.1.1. Conocimiento disciplinar y actualización .....	25
3.1.2. Metodología participativa e indagativa .....	28
3.1.3. Uso de recursos y mediación tecnológica .....	31
3.1.4. Capacidad crítica y vínculo contextual .....	34
3.2. Resultados acerca de la enseñanza de finanzas personales .....	37
3.2.1. Dominio conceptual y transaccional .....	39
3.2.2. Gestión, aplicación y formación (saber práctico y didáctico)	42

3.2.3. Valoración e integración curricular (saber actitudinal) ...	45
3.3. Relaciones de coocurrencia .....	48
3.4. Interpretación general de los saberes docentes registrados .....	51
<b>Capítulo IV. Discusión</b> .....	<b>53</b>
<b>Conclusiones</b> .....	<b>63</b>
<b>Recomendaciones</b> .....	<b>66</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>68</b>
Anexo A: Matriz de consistencia .....	71
Anexo B: Guion de entrevista semiestructurada .....	72
Anexo C: Informes de validación del Guion de entrevista semiestructurada .....	74
Anexo D: Data de entrevistas semiestructuradas .....	84

## ÍNDICE DE TABLAS

	<i><b>Pág.</b></i>
<b>Tabla 1.</b> Categorización .....	18

## ÍNDICE DE FIGURAS

	<i><b>Pág.</b></i>
<b>Figura 1.</b> Red del saber del docente de Ciencias Sociales .....	24
<b>Figura 2.</b> Red de dimensión Conocimiento disciplinar y actualización .....	27
<b>Figura 3.</b> Red de dimensión Metodología indagativa y participativa .....	30
<b>Figura 4.</b> Red de dimensión Uso de recursos y mediación tecnológica .....	33
<b>Figura 5.</b> Red de dimensión Capacidad crítica y vínculo contextual .....	36
<b>Figura 6.</b> Red de la enseñanza de las finanzas personales .....	38
<b>Figura 7.</b> Red de la dimensión Dominio conceptual y transaccional .....	41
<b>Figura 8.</b> Red de la dimensión Gestión, aplicación y formación (saber práctico y didáctico) .....	44
<b>Figura 9.</b> Red de la dimensión Valoración e integración curricular (saber actitudinal) .....	47
<b>Figura 10.</b> Diagrama de Sankey: relaciones de coocurrencia .....	48

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como principal objetivo describir los saberes de los docentes de Ciencias Sociales respecto a la enseñanza de las finanzas personales en instituciones educativas de secundaria del departamento de Lambayeque. Los objetivos específicos fueron registrar etnográficamente los saberes de los docentes de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de las finanzas personales; analizar categorialmente los saberes docentes registrados; interpretar los saberes docentes registrados. Metodológicamente, fue un estudio con enfoque cualitativo, de tipo básico, nivel descriptivo-interpretativo, diseño no experimental. La muestra la conformaron 11 docentes de secundaria de colegios públicos y privados de Educación Básica Regular, especialidad de Ciencias Sociales. La técnica fue la entrevista semiestructurada; el instrumento, un guion de entrevista semiestructurada con 17 preguntas, guion validado en su consistencia de contenido por tres expertos. Los resultados evidencian que los docentes de Ciencias Sociales tienen saberes predominantemente instrumentales y procedimentales, apoyados en el uso de tecnologías y estrategias activas, aunque limitados por la conectividad, el tiempo y las condiciones institucionales. En relación con la enseñanza de las finanzas personales, muestran un dominio conceptual claro de nociones como ahorro e inversión, pero un conocimiento superficial de productos financieros. Aunque gestionan sus propias finanzas, reconocen una insuficiente preparación didáctica para enseñar el tema. Las conclusiones muestran que los docentes poseen saberes híbridos pero limitados por recursos; en finanzas personales, muestran dominio conceptual, pero un débil manejo transaccional y baja integración curricular, con brechas entre intención y práctica por limitaciones estructurales y falta de preparación didáctica.

**Palabras clave:** Saberes docentes; Enseñanza de finanzas personales; Docente de Ciencias Sociales; Brechas docentes.

## ABSTRACT

The main objective of this research was to describe the knowledge of Social Science teachers regarding the teaching of personal finance in secondary education institutions in the department of Lambayeque. The specific objectives were to ethnographically record the knowledge of Social Science teachers about the teaching of personal finance; to conduct a categorical analysis of the recorded teacher knowledge; and to interpret the teacher knowledge obtained. Methodologically, this was a qualitative study of a basic type, with a descriptive-interpretative level and a non-experimental design. The sample consisted of 11 secondary school teachers from public and private institutions of Regular Basic Education, all specialized in Social Sciences. The technique used was the semi-structured interview, and the instrument was a semi-structured interview guide with 17 questions, validated in its content consistency by three experts. The results show that Social Science teachers possess predominantly instrumental and procedural knowledge, supported by the use of technology and active strategies, although limited by connectivity, time, and institutional conditions. Regarding the teaching of personal finance, they exhibit a clear conceptual understanding of notions such as saving and investment but only a superficial knowledge of financial products. Although they manage their own finances, they acknowledge insufficient didactic preparation to teach the subject. The conclusions indicate that teachers possess hybrid forms of knowledge that are nonetheless constrained by limited resources; in personal finance, they show conceptual mastery but weak transactional management and low curricular integration, with gaps between intention and practice due to structural limitations and a lack of didactic preparation.

**Keywords:** Teacher knowledge; Teaching of personal finance; Social Science teacher; Teaching gaps.

## INTRODUCCIÓN

En el mundo, la formación en finanzas personales es crucial para mejorar la administración de recursos económicos. Sin embargo, los sistemas educativos de países latinoamericanos no se caracterizan por brindar una educación financiera eficiente. En ese sentido, Perú no es ajeno a este problema, la educación financiera es un tema que no se desarrolla adecuadamente pese a que se le incluye dentro del programa curricular de Educación Secundaria como una competencia del área de Ciencias Sociales: “Gestiona responsablemente los recursos económicos”. Esta competencia está orientada a que el estudiante sea capaz de administrar los recursos de los que dispone de una manera racional y consciente, considerando las ventajas y desventajas de las decisiones que tome. Esta competencia abarca dos capacidades: “*Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero*” y “*Toma decisiones económicas y financieras*” (Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 97). Estas capacidades abarcan todos los grados del nivel secundario, de primer a quinto grado. Sin embargo, pareciera que estos contenidos no se están tratando adecuadamente.

De acuerdo con la Encuesta de Medición de Capacidades Financieras se señala que “el 46 % de la población peruana cuenta con un nivel medio de educación financiera y un 13 % tiene un nivel adecuado; pero aún hay un 41 % que carece de capacidades financieras” (Superintendencia de banca, seguros y AFP y CAF Banco de desarrollo de América Latina, 2022. p. 11). Esta información fue presentada durante la inauguración de la Semana Mundial del Ahorro desarrollada en Perú en marzo del 2023. Estos resultados permiten entender por qué muchos peruanos no toman buenas decisiones financieras y se sobrecargan de deudas, además no conocen cómo elaborar un plan de ahorro e incluso, por este desconocimiento, toman decisiones inadecuadas de inversión.

Es relevante que en la educación secundaria se desarrolle una educación financiera adecuada, sobre todo, en relación con las finanzas personales, pues los adolescentes en algún momento serán adultos responsables de la administración de su dinero. Sin embargo, el desarrollo de la referida competencia no está dando los resultados esperados.

Según el Ministerio de Educación del Perú (2019), los docentes del área de Ciencias Sociales no les atribuyen el tiempo necesario a los contenidos de Economía y, generalmente, se centran más en los contenidos de Historia. Muy pocos docentes confirman haber trabajado en su totalidad los temas de la competencia económica. Se aúna a esta situación la inexperiencia de los docentes al dictar estos temas. Además, el desequilibrio en el desarrollo de las tres competencias del área de Ciencias Sociales podría estar relacionado con el corto tiempo que dispone semanalmente dicha área, brevedad insuficiente para cubrir los muchos contenidos del área. Este desequilibrio también puede estar originado por la formación profesional de los futuros docentes de Ciencias Sociales, pues, incluso en centros de educación superior, se evidencia que la formación en contenidos de Economía queda relegada.

Investigaciones como la mostrada indican que los docentes de Ciencias Sociales tienen una limitada preparación para ejercer la didáctica de la educación financiera, carencia sumada al corto tiempo con que cuentan para desarrollar esta competencia económica, con resultados que dificultan la programación de contenidos relacionados con este saber. Se deriva en una enseñanza que torna superficiales los contenidos relacionados con las finanzas personales.

En la misma línea, Travé Gonzáles *et al.* (2018) afirman que la educación financiera, en las escuelas, durante muchos años, fue tratada con poco interés, e incluso fue relegada en sus contenidos curriculares, situación que generó que sea desarrollada con escasa profundidad, su dictado fue asumido por docentes sin una base científica sólida en el área. Además, hay evidencias acerca de la carencia de formación financiera escolar, hecho confirmado con la falta

de conocimientos financieros entre los ciudadanos, lo que afecta directamente la capacidad para administrar de manera racional las finanzas personales.

El problema de investigación indaga: ¿Qué saberes disponen los docentes de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de las finanzas personales en las instituciones educativas de secundaria de Lambayeque? La idea para defender establece que los docentes de Ciencias Sociales disponen de saberes diferenciados conceptuales, procedimentales y actitudinales acerca de la enseñanza de las finanzas personales en instituciones educativas de secundaria de Lambayeque. El objetivo general fue describir los saberes de los docentes de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de las finanzas personales en instituciones educativas de secundaria de Lambayeque. Los objetivos específicos fueron (a) registrar etnográficamente los saberes de los docentes de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de las finanzas personales; (b) analizar categorialmente los saberes docentes registrados; (c) interpretar los saberes docentes registrados.

El informe se estructura en cuatro capítulos. El primer capítulo, diseño teórico, incluye los antecedentes de estudio, bases teóricas y categorización. El segundo capítulo, diseño metodológico, contiene el procedimiento de investigación, muestra, técnicas e instrumentos de recojo y análisis de datos. El tercer capítulo expone los resultados interpretativos de las 11 entrevistas realizadas. El cuarto capítulo, discute los resultados. Se incluyen las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

## CAPÍTULO I

### DISEÑO TEÓRICO

#### 1.1. Antecedentes

En el ámbito internacional, los ecuatorianos Romero *et al.* (2025) tuvieron como objetivo analizar las buenas prácticas en la implementación de la educación financiera en el currículo escolar, a partir de las experiencias y estrategias pedagógicas adoptadas. Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo y su diseño fue transversal, la técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, la cual se aplicó a 25 docentes de cinco instituciones en Quito, las respuestas pasaron por tres procedimientos: fueron transcritas, codificadas y categorizadas. Los resultados evidenciaron que los docentes entrevistados valoran positivamente la educación financiera. El 68 % usaba metodologías activas, aunque un 32 % mantenía enfoques tradicionales. Además de ello, como principales retos, se identificaron: la falta de formación docente en relación con la implementación sistemática de la educación financiera (84 %) y la escasez de recursos para realizar dicha implementación (61 %). Los autores concluyeron que la educación financiera debería incluirse de forma transversal en el currículo escolar para de esa manera elevar su impacto y mejorar la preparación económica de los estudiantes.

Los colombianos Núñez *et al.* (2021) tuvieron como objetivo fue conocer las habilidades y conocimientos económicos y financieros de 1016 estudiantes de undécimo grado de instituciones educativas públicas de Santander, Colombia. El método puesto en práctica para esta investigación integró la elaboración y aplicación de un cuestionario a una muestra a conveniencia de 1.016 estudiantes de undécimo grado de trece instituciones educativas de Santander. Además, se realizaron trece grupos focales con directivos y profesores. Uno de los resultados sobre la autopercepción financiera mostró que 62 % de las personas encuestadas consideró que sus saberes económicos y financieros están por encima del promedio de la población joven en Colombia. Se pudo detectar que un 25 % de los encuestados sostienen poseer conocimientos

“muy bajos” y “bajos”. La alternativa con menos porcentaje se encuentra en el nivel “más alto” con un 1 %. Respecto a la interrogante de si los participantes reciben o no clases de educación económica y financiera en sus instituciones educativas, el 49 % confirmó generalmente acceder a estas clases. Acerca de las estrategias didácticas implementadas, únicamente en dos instituciones se desarrolla permanentemente la lectura relacionada con temas de educación económica y financiera. Además, no muchas instituciones fomentan el ahorro de recursos financieros en los estudiantes de Educación Primaria, mediante el diseño y construcción de una alcancía. Sin embargo, se trata de actividades aisladas, realizadas a iniciativa de los profesores. Una conclusión señala que en la mayoría de las instituciones educativas existen falencias en la planeación didáctica, hecho que afecta los desempeños, competencias y los saberes económicos y financieros de los estudiantes. Las evidencias sugieren una reflexión en torno a la educación económica y financiera y su preparación académica. Plantearon la necesidad de introducir cambios de modelos educativos, por ejemplo, que las competencias financieras tengan un papel central en la formación dirigida a los jóvenes colombianos.

En el ámbito nacional, Biggio (2022) se planteó como objetivo describir el proceso de inserción de aprendizajes relacionados con la competencia financiera del *Currículo nacional* y analizar las condiciones de política, formación docente, enseñanza y aprendizaje que se requieren para tal fin. El método del trabajo fue documental, en la medida que permite la cercanía y entendimiento del tema, se basa en la elección y análisis de diversos tipos de fuentes documentales nacionales e internacionales, estén en formatos virtuales o impresos. Se concluye que existen algunas condiciones para el trabajo de la Educación financiera en los colegios públicos y privados de Perú: condiciones de política pública, de formación docente y pedagógicas. Si estas condiciones se presentan integradas, sería viable conseguir un correcto proceso formativo de los estudiantes de la Educación Básica Regular. Sin embargo, se señala que los recursos didácticos con los que cuentan los docentes y también los textos destinados a los estudiantes

de Educación Básica Regular que desarrollan la Educación financiera no son muy comunes ni suficientes. Los recursos didácticos con los que se cuenta son de proyectos piloto focalizados, pero que no consiguen llegar y escalar a todos los docentes y estudiantes a nivel nacional, sin embargo, esto sería fundamental para alcanzar el perfil de egreso establecido en el Currículo Nacional de educación Básica.

En el mismo contexto, Bernedo (2025) buscó determinar la influencia de la capacitación docente y los recursos pedagógicos en la educación financiera de estudiantes del sur del Perú en 2025. La investigación fue de tipo básica, se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental. Para la muestra se consideró a 400 exalumnos de quinto año de secundaria, los cuales fueron elegidos de forma aleatoria entre aspirantes a una vacante de las distintas universidades de la región. El estudio se realizó usando como instrumento un cuestionario. Los datos recogidos se analizaron con el software SPSS versión 26. Los hallazgos evidenciaron que la capacitación docente explicó el 97.1 % de la variabilidad en la educación financiera, revelando una gran influencia entre ambas. Así también, se destaca que el manejo de recursos pedagógicos tuvo un efecto positivo en el desarrollo de competencias financieras. En este estudio se concluyó que la capacitación constante de los docentes y la optimización de materiales didácticos específicos son primordiales para reforzar la educación financiera en las instituciones educativas de secundaria.

Chávez (2020) se planteó como objetivo analizar las percepciones de los docentes del segundo grado de secundaria, del área de Ciencias Sociales, sobre el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana. La investigación tuvo enfoque cualitativo, nivel descriptivo, método de estudio de casos, con entrevista semiestructurada y análisis documental. Los hallazgos evidencian que los docentes elaboran la programación curricular tomando como principal referencia lo establecido por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), también

consideran las necesidades de sus estudiantes. Los docentes no tienen un único concepto sobre el significado de la competencia abordada, evidencian una complicación para definir el sentido y alcances de la competencia *gestiona responsablemente los recursos económicos*. Para el proceso de programación de esta competencia, los docentes dicen tener una formación insuficiente, o falta de capacitaciones pertinentes. Además, afirman que la enseñanza se ve afectada por el poco tiempo que disponen para desarrollar los contenidos de Economía, por los materiales oficiales cedidos por el MINEDU, pues no responden a las demandas actuales de los estudiantes. Por último, se carece de experiencias que conecten a los estudiantes con situaciones cotidianas.

## **1.2 Bases teóricas**

Las teorías sobre el saber del docente con las que se aborda esta investigación están relacionadas con autores como:

En cuanto al saber docente en general, Tardif (2004) sostiene que el saber docente no es único ni homogéneo, sino una construcción plural que se forma en la práctica profesional, en interacción con el contexto y la experiencia. Este autor refiere que el saber docente se compone de diversos aspectos, no únicamente por los conocimientos que posee un educador, puesto que abarca diversos aspectos, es decir, no se restringe a un solo campo, pues su competencia es integral y abarca múltiples áreas. Esta teoría se relaciona con la idea a defender en la presente investigación la cual sostiene que los docentes de Ciencias Sociales disponen de saberes diferenciados conceptuales, procedimentales y actitudinales respecto a la enseñanza de finanzas personales.

Según Sánchez y González (2016), el saber pedagógico constituye el fundamento del ejercicio docente, pues articula conocimiento teórico, experiencia práctica y acción educativa consciente. Para los autores, el saber docente no solo implica tener conocimientos teóricos ya existentes. Su capacidad académica y su acción educativa consciente contribuyen a generar aún

más conocimiento. El docente crea y recrea el saber según sus experiencias y reflexiones, es un agente importante en lo académico. Este saber se crea y recrea con la práctica del docente, con lo que sabe y hace. Los autores no solamente hacen referencia al saber pedagógico, con lo que sabe, sino también al didáctico, con lo que hace, puesto que resaltan la capacidad académica y la participación social del educador.

Según Díaz (2006), el saber docente se configura en la práctica pedagógica cotidiana y se consolida a través de la reflexión sobre la experiencia de enseñanza. Entonces, Para Díaz, el saber docente abarca mucho más que el ámbito académico, pues considera que los valores, ideologías e incluso sus actitudes también lo integran pues esto formaría parte de su reflexión sobre su experiencia de enseñanza, y resalta que su contexto va a influenciar mucho en dicho saber, pues sostiene que dicho saber se va configurando en sus interacciones diarias y a su vez esta construcción no es estática, porque se adapta y evoluciona a medida que el docente experimenta nuevas cosas. Lo que haría deducir que el saber docente se está configurando constantemente y se ajusta a cada realidad del educador, por ello es importante que los docentes tengan esa “reflexión sobre su experiencia de enseñanza”.

Según Espinosa-Ríos (2016), el saber docente se expresa en la capacidad de mediar didácticamente entre el conocimiento y el estudiante, adaptando estrategias según el contexto educativo. Para Espinosa-Ríos, el docente como mediador es el intermediario entre el estudiante y el conocimiento y como tal debe adaptar las explicaciones a distintos contextos y niveles, tomando en cuenta las vivencias de sus estudiantes, estableciendo un entorno en el que el estudiante se sienta seguro de plantear preguntas y no tenga temor de equivocarse. Para ello debe cuestionarse cuál es la manera más adecuada para generar el aprendizaje, así también plantea que es necesario que analice su desenvolvimiento en las aulas de tal manera que se puedan identificar aspectos por mejorar o aquellos que debe mantener, según el contexto de sus educandos lo requiera.

Bolívar y Bolívar (2011) sostienen que el saber docente no se reduce al dominio de contenidos, sino que se configura como un saber didáctico que orienta la acción pedagógica hacia aprendizajes significativos. Los autores afirman que el profesor, desde su “conocimiento práctico” y constructos personales, explica sus procesos didácticos, es un “agente curricular” y no un ejecutor mecánico. El saber docente, en la práctica, está mediatizado por el contexto escolar y propio, y su manera personal de entender sus innovaciones y propuestas. Aunque el docente cuenta con los lineamientos generales planteados en el currículo, también incorpora su perspectiva y estilo personal en el acto didáctico. Esto se ve reflejado en la forma cómo adapta los contenidos y actividades utilizando enfoques pedagógicos que resumen sus convicciones, aportando así un toque personal que pueda enriquecer la experiencia de aprendizaje. En esta investigación se respalda lo planteado por los autores, pues cada docente, al realizar su tarea pedagógica, no solo transmite los contenidos académicos planteados por en el contenido curricular, sino que también incorpora su experiencia, transmitiendo a sus educandos sus propias perspectivas.

Respecto al saber específico del saber del docente de Ciencias sociales, Lucas y Delgado (2020) sostienen que el docente de Ciencias Sociales posee saberes situados, vinculados a problemáticas reales, y orientados al desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana. Para estos autores, el docente de Ciencias Sociales debe conocer el contexto en el que se desenvuelve, debe ser un mediador que le de importancia protagónica al estudiante permitiendo centrarse en su realidad actual sin dejar de lado la realidad de sus antepasados, no solamente para comprenderla sino para criticarla y transformarla haciendo uso de sus conocimientos adquiridos en todos los ámbitos, y de esta manera estará formando ciudadanos con conocimientos que les sirva para la vida. Todo el saber del docente de Ciencias Sociales que se menciona en este párrafo corresponde, en palabras de Lucas y Delgado, a las características de “un profesor postmoderno”.

Según Pagès (2011) el saber del docente de Ciencias Sociales integra conocimientos orientados a la comprensión crítica de la realidad social y a la formación ciudadana. Para Pagès, todo lo que los estudiantes puedan aprender sobre las ciencias sociales es responsabilidad de sus profesores, por ello es importante que inciten a sus estudiantes a analizar las problemáticas de su entorno, para intentar solucionarlas y de esa manera consolidar su formación ciudadana, por lo tanto, dentro de la didáctica de las ciencias sociales, el docente tiene que dejar en claro a sus estudiantes que ellos serán los protagonistas de un mundo que está en constante transformación y debe motivarlos a ser agentes de cambio, para ello es necesario que el docente logre incentivar en sus estudiantes la curiosidad, alentando el pensamiento crítico y la actitud proactiva, pues de esa manera se estará desarrollando lo que el autor considera como “formación ciudadana”.

### **1.3 Bases conceptuales**

#### *El saber docente desde la didáctica de las Ciencias Sociales*

Martínez y Quiroz (2012) afirman que la didáctica de las Ciencias Sociales debe “producir conocimientos acordes con la realidad ciudadana”, les permite a los estudiantes ser “agentes activos” en la transformación de su entorno, con capacidades de análisis crítico para saber cuestionar situaciones diarias. Para estos autores el saber del docente de Ciencias Sociales debe incluir prácticas que lleven a sus educandos a la transformación de la sociedad que los rodea, al mismo tiempo que promueve el pensamiento crítico. El docente de Ciencias Sociales debe ser consciente que está formando futuros ciudadanos, pues sus estudiantes son los que llevarán a cabo el dinamismo y el progreso de la sociedad, por ello es necesario que desarrolle las capacidades necesarias para que se puedan desenvolver no solo en el ámbito profesional, sino también en el ámbito personal y social. Por lo cual el diseño estratégico del docente debe ser minuciosamente preparado, y esto muchas veces no sucede, sobre todo con los contenidos de

economía, pues “En el caso de la competencia “Gestiona responsablemente los recursos económicos”, (...) los contenidos vinculados con esta competencia son los menos desarrollados por los docentes, lo cual puede estar asociado a su nivel de experiencia en estos temas” (Ministerio de Educación del Perú, 2019, p. 73).

Plantear a los estudiantes situaciones que representen desafíos o problemas y que les permitan poner en juego la competencia “Gestiona responsablemente los recursos económicos”, entre otras que se requieran para afrontarlas. Ello implica la movilización y combinación de sus habilidades, actitudes y conocimientos (contenidos, conceptos, teorías y procedimientos) (Ministerio de Educación del Perú, 2024, p. 10)

Según el MINEDU para lograr los aprendizajes esperados en la competencia “Gestiona responsablemente los recursos económicos”, no se debe simplemente desarrollar los contenidos tipo emisor-receptor, sino que a los estudiantes se les debe presentar desafíos reales, que existen en su entorno, para que comprendan lo que se está trabajando y desarrollen destrezas, conocimientos y actitudes orientadas a solucionar tales desafíos. Por tal motivo, el docente de Ciencias Sociales debe saber plantear los desafíos adecuados para sus estudiantes y permitir que se involucren plenamente.

Según Barrón (2006), las ciencias sociales proveen “conocimientos, capacidades e instrumentos” para que los individuos y la sociedad expandan “sus posibilidades de desarrollo y progreso, el alcance de niveles de bienestar y convivencia satisfactorios, el logro de mayores niveles de justicia y equidad”.

Cuando el autor hace referencia a que los docentes de ciencias sociales tienen la responsabilidad de orientar a las personas al “desarrollo, progreso y el alcance de los niveles de bienestar” claramente lo está relacionado con la competencia “gestiona responsablemente los recursos económicos”, y para lograr desarrollar esta competencia es necesario que el docente desarrolle en sus estudiantes destrezas, conocimientos y herramientas que le permitan progresar

y convivir armoniosamente dentro de su sociedad, procurando siempre el cambio adecuado para lograr el bienestar propio sin dejar de lado el bienestar de los demás.

*Las finanzas personales desde la disciplina económica (o financiera)*

“La palabra “finanzas” se puede definir como el conjunto de actividades que, a través de la toma de decisiones, mueven, controlan, utilizan y administran dinero y otros recursos de valor.” [...] (García, 2014, p. 1) La definición proporcionada por García destaca la naturaleza multifacética de las finanzas. Resalta que las finanzas abordan un conjunto amplio de actividades, pues afectan la movilización y administración de los recursos financieros. La toma de decisiones es un tema central en esta definición y aspecto importante en esta investigación, entendiendo que las finanzas son un proceso continuo en el que las decisiones estratégicas y tácticas desempeñan un papel crucial. Al hablar de control y administración, cabe sugerir la importancia de la planificación y supervisión cuidadosa de los recursos financieros con los que se cuenta. La inclusión de “otros recursos de valor” amplía la perspectiva más allá del dinero, reconociendo que las decisiones financieras también pueden involucrar otros recursos. Se puede decir que esta definición de las finanzas resulta comprensiva ya que se enfoca en la toma de decisiones y la gestión efectiva de recursos para lograr objetivos financieros.

A las finanzas “podemos definir las como la forma en que una persona o un hogar maneja y administra su dinero y sus bienes (...) Las finanzas describen la administración del dinero por parte de un individuo, empresa o gobierno” (Ualá, s. f., p. 4). Esta definición da cabida a un debate en cuanto se refiere a la administración del dinero por parte de un individuo, porque qué entiende el autor por “individuo”, acaso solo se refiere a una persona adulta, porque muchas veces se asocia a las finanzas personales sólo con los adultos, sin embargo, en esta investigación se defiende la postura de que el “individuo” al que se refiere el autor, puede ser también un adolescente de la educación básica regular, puesto que si bien por ahora los adolescentes no

tienen la plena potestad de administrar su dinero, en algún momento sí la tendrán, por eso es importante que ya desde la educación básica regular reciban una sólida formación al respecto.

Además, el autor se refiere a las finanzas como la “administración del dinero que una persona, empresa o gobierno posean”, se puede decir que con lo anterior se destaca la universalidad de las finanzas y su importancia en otros ámbitos. El autor también se refiere a las finanzas como la “administración de bienes”, resulta interesante esta parte de la definición puesto que al escuchar finanzas, las personas suelen relacionarlas únicamente con el dinero; por lo que esta investigación defiende la postura del autor al aludir que las finanzas no sólo se trata de tener dinero, sino de saber gestionar y tomar decisiones financieras para optimizar el uso de los recursos con los que se cuenta, entre ellos los bienes, puesto que tales decisiones son de gran impacto para la economía del individuo, empresa y gobierno.

Según (Betancur *et al.*, 2019) “las finanzas personales son denominadas herramientas financieras, dentro de las más conocidas se encuentran: el registro financiero, el presupuesto, el ahorro, la inversión y el endeudamiento que contribuyen al bienestar del individuo” (p. 35). Resulta interesante la definición de finanzas dada por los autores, da a entender que las finanzas personales son un conjunto de herramientas financieras y que dentro de esas herramientas es importante destacar el presupuesto, el ahorro y la inversión, pues si así fuera, estas herramientas se relacionan con los desempeños de la competencia “gestiona responsablemente los recursos económicos”, la cual, se abordan en esta investigación, por ejemplo: formula presupuestos personales considerando necesidades, deudas y futuros proyectos de ahorro e inversión.

Si estas herramientas financieras, a las que se refiere el autor son prácticas, significa que las personas tienen que aplicarlas, sepan o no sepan cómo utilizarlas de la mejor manera ¿Qué tan preparadas están las personas para utilizar las herramientas financieras? Son instrumentos necesariamente utilizables, más allá del dominio que sobre ellas se tenga.

Una de las herramientas financieras más importantes es el presupuesto, esta herramienta está relacionada con un desempeño que es de interés en esta investigación. Al respecto se dice que: “El presupuesto entonces, es un instrumento que racionaliza y organiza nuestras finanzas, con funciones económicas, sin embargo, nos presenta actuaciones estratégicas, que permiten emitir juicios objetivos y de valor” (Figuroa, 2009, p. 135).

El autor describe al presupuesto como un instrumento, pero en esta investigación, como ya se puso en evidencia, se considera al presupuesto como una herramienta financiera, la discrepancia si es una herramienta o un instrumento no significa que no se considera el aporte de Figuroa, puesto a que esta investigación destaca lo propuesto por el autor al referir que el presupuesto sirve para organizar las finanzas personales además que ayuda a emitir juicios objetivos y de valor, puesto que las personas, una vez que hayan organizado y creado su presupuesto, tendrán que emitir juicios objetivos y de valor que les permitan comparar y tomar las mejores decisiones financieras.

### ***Las finanzas personales desde el currículum por competencias (en Ciencias Sociales)***

La integración de la educación en finanzas personales en el Currículo Nacional de la Educación Básica es una medida valiosa y necesaria para preparar a los estudiantes para los desafíos financieros de la vida adulta. Esta enseñanza está integrada en la competencia “Gestiona responsablemente los recursos económicos”. Una competencia según Ministerio de Educación del Perú (2017) es “la capacidad de actuar eficazmente integrando conocimientos, habilidades y actitudes”. En ese sentido, la competencia en mención, orienta el desarrollo de capacidades vinculadas al uso responsable del dinero, la toma de decisiones financieras y la comprensión de situaciones económicas cotidianas. En la presente investigación, dicha competencia se considera como marco curricular de referencia para el análisis de los saberes docentes sobre la enseñanza de las finanzas personales.

El presupuesto forma parte de las finanzas personales. De esta forma el presupuesto “Fundamentalmente, sirve para ordenar nuestras finanzas personales y/o familiares; poder saber cuánto ganamos, cuánto gastamos y cuánto nos queda para ahorrar”. (Jefatura de Gabinete de Ministros, República Argentina, Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología, s. f., p. 2).

Cuando el autor afirma que el presupuesto ayuda a ordenar nuestras finanzas se refiere a que el presupuesto es como un registro y un control, ya que en él se registran los ingresos, gastos, la capacidad de ahorro y tal vez hasta la capacidad de inversión que una persona puede tener. Cuando una persona elabora y conoce su presupuesto, sabe controlar y administrar mejor su dinero, así puede tomar mejores decisiones financieras y evitar caer en el sobreendeudamiento que tanto aqueja a la sociedad peruana actual.

Por eso es importante que las personas sepan cómo elaborar su presupuesto, pues este les permitirá tener un panorama claro de sus recursos y sus obligaciones financieras. Debido a la importancia del presupuesto, se interroga ¿cuándo una persona debe aprender a elaborar su presupuesto personal? Se plantea que ya los adolescentes de la educación básica regular sepan elaborar su presupuesto, puesto que este es una herramienta financiera que les ayudará mucho en el futuro, por eso es importante que aprendan sobre el presupuesto y su elaboración, que se les enseñe a crear hábitos financieros saludables, pues estos conocimientos les serán de mucha ayuda a lo largo de su vida.

Los estudiantes pueden aprender a elaborar un presupuesto, crear y gestionar un fondo de emergencia, y entender los conceptos básicos de inversiones. La preparación financiera de los estudiantes de Educación Básica Regular debe realizarse de manera responsable, atendiendo al desarrollo de los desempeños del área de Ciencias Sociales, como el siguiente: “formula presupuestos personales considerando necesidades, deudas y futuros proyectos de ahorro e inversión”.

Los desempeños “son observables en una diversidad de situaciones o contextos. No tienen carácter exhaustivo, más bien ilustran actuaciones en que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel” (Ministerio de Educación del Perú, 2016, p. 26).

El hecho de que el MINEDU se refiere a los desempeños como observables, ¿acaso significa que son comportamientos que tienen los estudiantes?, también se refiere a diferentes contextos, lo cual parece atinado según la diversidad de contextos y realidades de los estudiantes de educación básica regular, además de que estos desempeños son distintos según el grado y el área curricular. El autor también hace referencia a que los desempeños no tienen carácter total, sino que más bien muestran lo que están haciendo los estudiantes para alcanzar el nivel de desarrollo de una determinada competencia.

Finalmente, al mencionar que son ilustrativos, se puede decir que estos comportamientos muestran el progreso que tienen los estudiantes respecto a la habilidad que se desarrolla, pues estas acciones son muestras que permiten entender si los estudiantes efectivamente van en camino al logro de una meta o si ya la lograron.

(Ministerio de Educación del Perú, 2019) se refiere a la educación financiera y afirma que “se presenta como una estrategia básica para ayudar a las personas a enfrentar sus desafíos cotidianos y realizar sus proyectos individuales y colectivos. Con este conocimiento se aporta a la autonomía de estudiantes y docentes en relación a sus finanzas” (p. 6).

Es interesante el hecho de que el MINEDU se refiera a la educación financiera como una “estrategia básica” ¿Por qué la calificaría así?, se puede entender que lo hace porque las finanzas es algo que a todas las personas les compete, no solamente a los adultos, por eso en esta investigación se defiende la postura del autor al afirmar que con esta educación financiera se aporta a la autonomía del estudiante, puesto que en pocos años dicho estudiante tendrá que asumir por su cuenta sus finanzas personales.

En este marco, se entiende que el MINEDU tiene preocupación por el bienestar financiero y busca mejorar la capacidad de las personas para tomar decisiones financieras responsables y mantener un control económico, a lo que cabe entonces preguntar: ¿se está llevando a la práctica el desarrollo de tal competencia?, ¿se están aplicando las estrategias adecuadas para desarrollarla?

#### **1.4. Definición y operacionalización de categorías**

**Tabla 1**  
*Categorización*

Categorías	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnica / Instrumento	
Saber del docente de Ciencias Sociales	Un profesor que parte de problemas relevantes para comprender el presente y el pasado utilizando el patrimonio como contenido integrador para afrontar estos problemas como ciudadanos críticos. Con una metodología participativa, indagativa y flexible, que se ve a sí mismo como un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumnado es el verdadero protagonista, entiende la escuela como motor de cambio social donde confluyen críticamente el conocimiento cotidiano, escolar y científico. Un profesor posmoderno. (Lucas y Delgado, 2020, p. 30).	El saber docente de Ciencias Sociales se operacionaliza a partir de los discursos de los docentes recogidos mediante entrevistas semiestructuradas. Se analizan sus conocimientos disciplinares, saberes didácticos, capacidad crítica, comprensión del contexto y uso de recursos pedagógicos, a partir de las recurrencias de significado identificadas en sus narrativas, las cuales son organizadas y analizadas categorialmente.	Conocimiento disciplinar y actualización	Estrategias de actualización profesional	2 ¿Cómo se actualiza usted en temas de Ciencias Sociales?	Entrevista semiestructurada  Guion de entrevista semiestructurada	
			Metodología participativa e indagativa	Uso de metodologías indagativas (proyectos y equipo)	3 ¿Qué rol tienen los proyectos de investigación y el trabajo en equipo al abordar temas de finanzas personales en sus clases de Ciencias Sociales?		
			Uso de recursos y mediación tecnológica	Diseño de materiales y uso de recursos	4 ¿Cómo diseña materiales didácticos para la enseñanza de finanzas personales, incorpora tecnologías y fuentes primarias?		
			Capacidad crítica y vínculo contextual	Promoción del pensamiento crítico y toma de decisiones	5 ¿Cómo promueve el pensamiento crítico y la toma de decisiones fundamentadas en el ámbito de las finanzas personales?		
				Articulación con el contexto y participación ciudadana	6 ¿Cómo vincula los contenidos de finanzas personales con la realidad local o nacional, y cómo fomenta la participación ciudadana desde el aula en relación con estos contenidos?		
					7 ¿Qué entiende por finanzas personales, ahorro e inversión?		
Enseñanza de finanzas personales	El Minedu (2019) se refiere a la educación financiera y afirma que “se presenta como una estrategia básica para ayudar a las personas a enfrentar sus desafíos cotidianos y realizar sus proyectos individuales y colectivos. Con este conocimiento se aporta a la autonomía de estudiantes y docentes en relación a sus finanzas”. (p. 6)	La enseñanza de las finanzas personales se operacionaliza a partir de la exploración de los saberes que los docentes de Ciencias Sociales poseen sobre este contenido, considerando su dominio conceptual y transaccional, sus estrategias didácticas para enseñarlo y su valoración de la educación financiera en el currículo escolar. Estos saberes fueron registrados mediante entrevistas cualitativas semiestructuradas, cuyas respuestas fueron analizadas categorialmente para interpretar las formas en que los docentes comprenden, enseñan e integran las finanzas personales en su práctica pedagógica.	Dominio conceptual y transaccional	Habilidad de discernimiento económico	8 ¿Cómo distingue usted entre una necesidad y un deseo?	Entrevista semiestructurada	
				Gestión, aplicación y formación (saber práctico y didáctico)	Conocimiento de productos y herramientas		9 ¿Qué productos financieros conoce (cuentas bancarias, tarjetas) y cómo explicaría su uso y diferencias a sus estudiantes?
					Autoevaluación de la preparación didáctica		10 ¿Cómo evalúa su preparación para enseñar finanzas personales y cómo se actualiza o fortalece en este tema?
			Estrategias de organización financiera personal				11 ¿Cómo organiza sus finanzas personales (ingresos, gastos, presupuesto)? ¿Qué estrategias utiliza?
							Conocimiento de endeudamiento y crédito
			Valoración e integración curricular (saber actitudinal)		Valoración de la relevancia curricular		13 ¿Qué importancia le atribuye a la enseñanza de las finanzas personales en secundaria?
					Nivel de motivación y factores influyentes		14 ¿Qué tan motivado se siente a profundizar su enseñanza de temas financieros? ¿Qué lo impulsa o limita?
				Prácticas de fomento de hábitos saludables	15 ¿De qué manera fomenta en sus estudiantes hábitos financieros saludables dentro de su práctica docente?		

## CAPÍTULO II

### DISEÑO METODOLÓGICO

#### 2.4. Procedimiento de investigación

La investigación es de *tipo* básica, “se centra en ampliar el conocimiento científico y teórico pues tiene como objetivo comprender los fenómenos naturales o sociales con el propósito de expandir el conocimiento sin tomar en cuenta su ampliación práctica” (Cruz, 2020, citado en Vizcaíno *et al.*, 2023).

El *enfoque* de investigación es cualitativo, busca “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2019, p. 390).

El *nivel* de investigación es descriptivo-interpretativo. Los estudios descriptivos especifican “las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2019, p. 108). “La investigación cualitativa resulta interpretativa pues pretende encontrar sentido a los fenómenos y hechos en función de los significados que las personas le otorguen” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2019, p. 9).

El *diseño* de investigación es no experimental, “no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza” (Hernández Sampieri, et al., 2006, p. 205).

O ← ¿Cómo es?

O: Saberes del docente de Ciencias Sociales sobre finanzas personales

El *procedimiento* de investigación ha seguido tres etapas:

- (i) Recojo de datos mediante un guion de entrevista en profundidad
- (ii) Análisis categorial sobre la base de recurrencias de significado.
- (iii) Interpretación de las recurrencias identificadas.

## 2.5. Población muestral

Población muestral de 11 docentes, seleccionados mediante el muestreo no probabilístico por conveniencia, permite elegir qué casos están disponibles para acordar incluir. Se basa en la accesibilidad y cercanía del investigador a los temas. Los 11 docentes de Ciencias Sociales laboran en colegios públicos y particulares de la región Lambayeque, durante el año 2025.

## 2.6. Técnica, instrumentos y materiales

La técnica usada fue la entrevista cualitativa semiestructurada “más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa” (Savin-Baden y Major, 2013; Horrocks, 2010), “a través de preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick, 1998, citado por Hernández-Sampieri y Mendoza, 2019, p. 449).

El instrumento fue un guion de entrevista semiestructurada conformado por un total de 17 preguntas: una pregunta inicial, 14 preguntas distribuidas según las dimensiones de las categorías en estudio, dos preguntas de cierre. El guion de entrevista fue validado en su consistencia de contenido por tres expertos.

El procesamiento de la información aportada por las entrevistas se realizó mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 25), permitió la codificación y el establecimiento de redes semánticas cuyo contenido sirvió de base para la interpretación de los saberes de los participantes.

Los materiales fueron textos, fotocopias, lapiceros, papel bond, impresora, artículos de investigación, tesis, laptops, computadoras, internet.

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS

Los resultados de estudio, obtenidos del conjunto de 11 entrevistas semiestructuradas realizadas a similar número de docentes de Ciencias Sociales de la región Lambayeque, se exponen siguiendo la estructura de las categorías y dimensiones establecidas en la operacionalización de la investigación.

Para examinar interpretativamente los saberes de los docentes de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de las finanzas personales, se distribuyeron dos campos categoriales:

- (i) El *primer campo categorial* analiza de manera general el saber del docente de Ciencias Sociales, focalizando dicho saber en relación con el dominio didáctico específico en *conocimientos* (disciplinar, actualizado), *métodos* (participativos, indagativos) e *instrumentos* (recursos de mediación tecnológica), más la *capacidad crítica docente* (promotor del pensamiento crítico) y su *vinculación con los contextos* (articulación con la participación ciudadana).
- (ii) El *segundo campo categorial* analiza de manera el saber docente con contenidos específicos de la enseñanza de las finanzas personales, en sus dimensiones de *dominio conceptual y transaccional* (comprensión de fundamentos financieros, habilidad de discernimiento económico, conocimiento de productos y herramientas), *gestión, aplicación y formación* (autoevaluación de la preparación didáctica, estrategias de organización financiera personal, conocimiento de endeudamiento y crédito) y *valoración e integración curricular* (valoración de la relevancia curricular, nivel de motivación y factores influyentes, prácticas de fomento de hábitos saludables).

Según se ve, ambos campos se organizan internamente en sendos bloques dimensionales: el primer campo dispone de cuatro dimensiones, de carácter pedagógico general; el segundo campo dispone de tres dimensiones, de carácter pedagógico específico.

### 3.1. Resultados acerca del saber del docente de Ciencias Sociales

Según la información de la Figura 1, y de acuerdo con el énfasis recurrente, el saber del docente de Ciencias Sociales tiene cuatro enclaves didácticos: *instrumental* (materiales), *procedimental* (estrategias), *conceptual* (pensamiento crítico) y *contextual* (participación ciudadana).

- ***El saber docente prioriza lo instrumental***

El saber docente pone atención en el componente instrumental de su labor didáctica, entiende la instrumentación como la “*integración de tecnología y herramientas digitales*”, destaca su utilidad en el “*diseño y adaptación de contenido*” y su aplicabilidad en el “*desarrollo de metodologías prácticas y contextualizadas*”. Aún más, el saber docente considera que un aspecto relacionado con la actualización del profesor debe ser su preparación en “*tecnología y recursos*”. Se entrevisté, entonces, que, en la mirada del docente de Ciencias Sociales, el proceso de organización del contenido y el despliegue de un hacer práctico contextualizado dependen de la conjunción instrumental de lo tecnológico y digital, de la preparación y actualización del docente en el dominio de este tipo específico herramientas. Con ello, el contenido y el método, en sus realizaciones didácticas, son favorecidos desde las potencias aportadas por las herramientas tecnológicas y digitales. Es una percepción docente instrumental, coherente con las hegemonías de los escenarios actuales, marcada por el posicionamiento de la tecnología digital en las esferas sociales, con particular ubicación e incidencia en la esfera educativa. La presencia de la tecnología digital es un factor ineludible, relevante, en los saberes y práctica actuales del docente de Ciencias Sociales.

- ***El saber docente enfatiza lo procedimental***

El saber docente también pone énfasis en lo procedimental, en los aspectos prácticos, metodológicos y estratégicos. El docente concibe que un aspecto de la actualización en su preparación pedagógica ha de efectuarse en el manejo de “*estrategias de aprendizaje y curriculum*” y en “*habilidades cognitivas y de resolución de problemas*”. Por lo primero, lo curricular y didáctico son percibidos desde la “acción estratégica”, cuyo sentido es práctico y productivo. Desde lo segundo, lo cognitivo es planteado desde la actualización de saberes en habilidades, es decir, en modos de operar sobre la realidad. Inclusive la mediación tecnológica es pensada en su rol de favorecedora de actividades colaborativas y de indagación.

- ***El saber docente destaca lo conceptual***

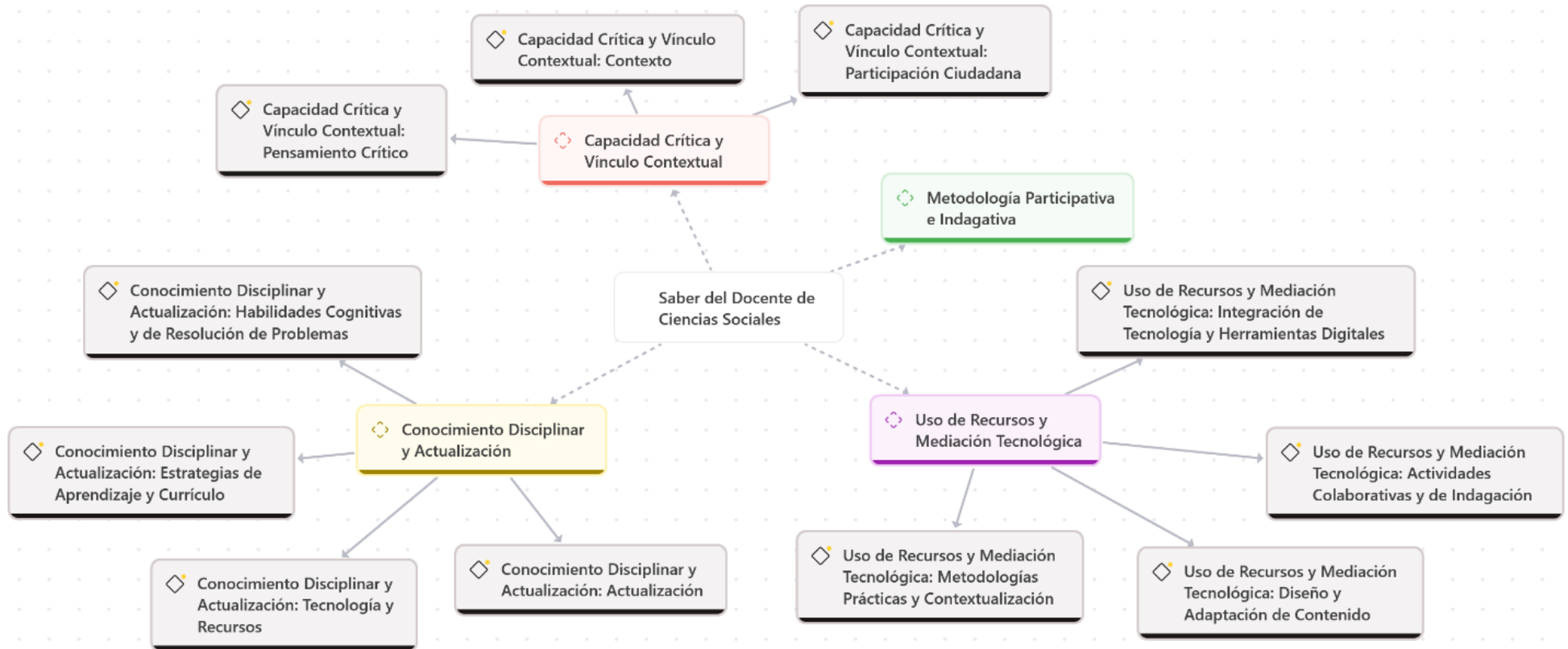
El saber docente destaca lo conceptual, específicamente, en relación con la participación del pensamiento crítico como condición clave de los saberes en Ciencias Sociales, añadido a la necesidad de actualización de sus saberes. Lo conceptual-crítico es un enclave del saber docente, un nivel de saber que le da al docente la posibilidad de mirar reflexivamente la realidad con fines de acción-transformación. Lo conceptual-actualización reporta el interés y disposición docente por estar permanentemente informado en las novedades de su quehacer docente y de su disciplina.

- ***El saber docente acentúa lo contextual***

El saber docente también acentúa el rol del contexto en las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales, específicamente, en relación con la participación ciudadana, alineando esta perspectiva contextual con las intenciones curriculares oficiales trazadas para el área de Ciencias Sociales. Lo contextual como realidad o punto de partida de la acción docente, más su realización en torno a las intenciones de participación ciudadana son, asimismo, enclaves del saber del docente de Ciencias Sociales.

**Figura 1**

*Red del saber del docente de Ciencias Sociales*



*Nota: Data del saber de 11 docentes de Ciencias Sociales de la región Lambayeque, entrevistados en agosto, septiembre y octubre de 2025. Análisis de la data realizado con el software Atlas.ti (versión 25).*

### 3.1.1. Conocimiento disciplinar y actualización

La dimensión *Conocimiento disciplinar y actualización* indaga en las fuentes y estrategias que utilizan los docentes para mantener vigente su conocimiento en Ciencias Sociales, un campo en constante revisión. Se construye a partir de las respuestas a la interrogante sobre cómo los docentes se actualizan en esta área. El análisis de los testimonios revela un ecosistema de actualización que es, a la vez, pragmático y multinivel. La Figura 2 ilustra las estrategias que coexisten para la construcción de este saber, donde se observa la convergencia de las respuestas hacia tres vías principales:

- ***Predominio de la actualización informal-digital***

El código con mayor número de ocurrencias es “actualización por medios digitales (internet, tv, redes)” (nueve ocurrencias). Sugiere que la principal vía de actualización para los docentes de la muestra es el consumo de información de fácil y rápido acceso. Esta vía se caracteriza por su inmediatez, pero también por su naturaleza a menudo fragmentada. La priorización del modo de actualización (informal-digital) es un indicio claro de la incorporación de la percepción del docente de Ciencias Sociales en la hegemonía actual de la digitalización como herramienta y recurso potente para el acceso a un “saber actualizado”. Sin embargo, está ante una modalidad de actualización diversa, inmediata, rápida, que poco favorece la exigencia reflexiva, analítica y crítica, modos de hacer atribuidos al docente de Ciencias Sociales.

- ***Complementariedad de la formación formal y tradicional***

La vía digital como medio de actualización coexiste con una búsqueda activa de profundización, evidente en la alta frecuencia de los códigos “actualización por lectura (libros, artículos)” (seis ocurrencias) y “actualización por cursos y especializaciones” (seis ocurrencias). Estos códigos demuestran una percepción tendiente a garantizar profundidad en el saber. Los docentes invierten activamente en su formación autodidacta

(lectura) y formal (capacitación). El código “cursos (maestría, diplomado)” (tres ocurrencias) especifica el alto nivel de esta búsqueda formativa. La “actualización”, como opción de mantener una posición cercana, o a la par, con el saber socialmente exigido es un enclave conceptual en la percepción docente, de ahí que todas las vías que conduzcan hacia ella están abiertas para las intenciones formativas del docente de Ciencias Sociales

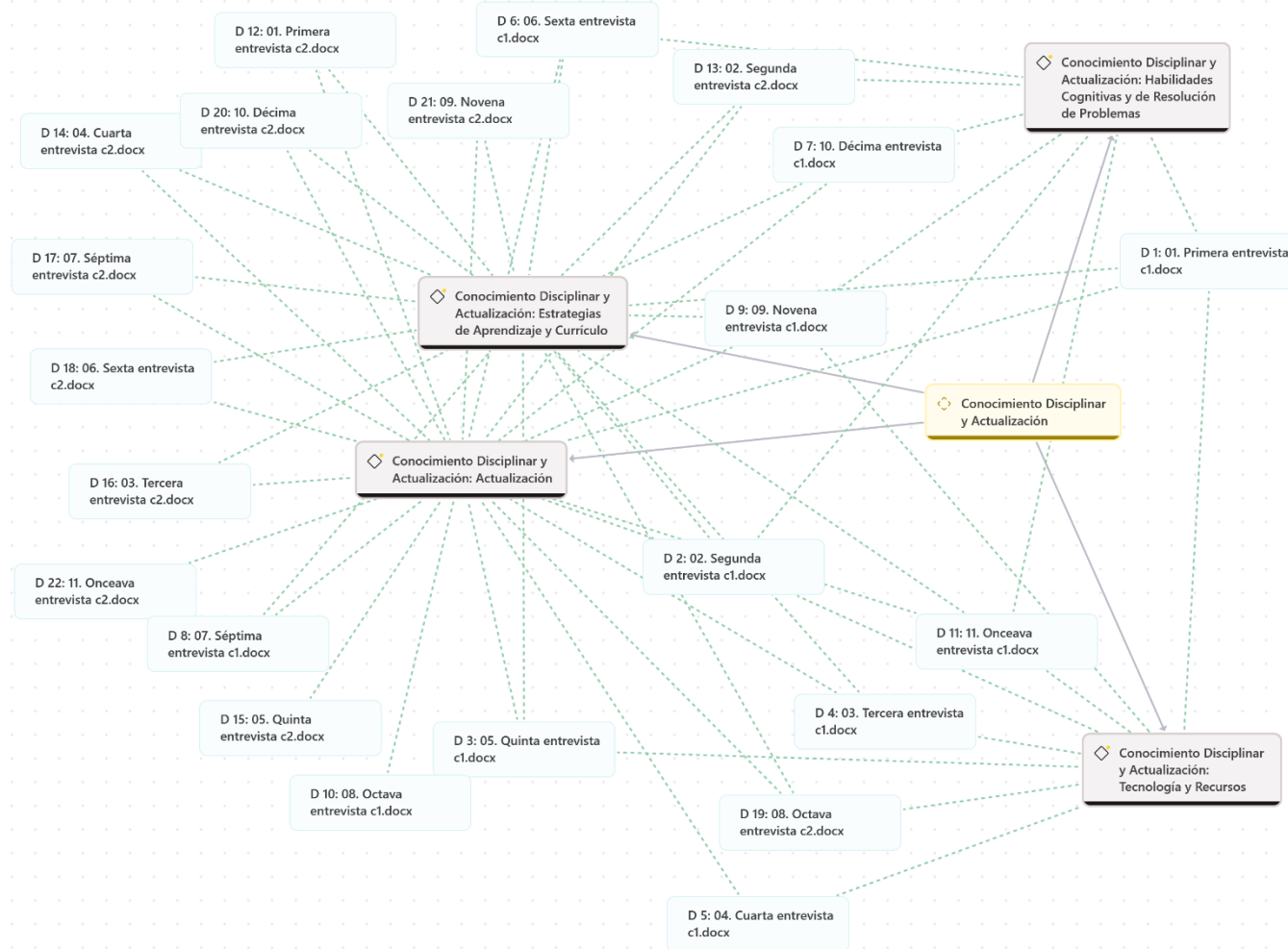
- ***Tensión entre el deber ser y la realidad (las barreras)***

El análisis cualitativo revela una tensión clave: por un lado, los docentes valoran la “importancia de la actualización” (tres ocurrencias), reconociéndola como un pilar de su labor. Sin embargo, este ideal se enfrenta con los códigos de barrera “limitaciones para la actualización (tiempo, dinero)” (dos ocurrencias) y “no se actualiza / desactualizado” (dos ocurrencias). Estos testimonios, aunque minoritarios, son cruciales, evidencian que el proceso de actualización disciplinar no es universal y compite con las barreras de tiempo y costo. Las barreras son una evidencia de las tensiones con que fluyen los procesos docentes, en este caso, la actualización. Las intenciones de estar actualizado están condicionadas por dos factores pragmáticos: los tiempos absorbidos por otras labores u ocupaciones y el dinero como condición necesaria para atender los costos de actualización. Dos factores de realidad contrapuestos con el querer saber.

El “conocimiento disciplinar” de los docentes de la muestra, se construye de forma híbrida. No existe una única fuente de saber, sino una combinación pragmática de estrategias. Predomina la actualización digital, por ser la más accesible, complementada con la búsqueda de profundidad a través de la lectura (tradicional) y los posgrados (formal). Sin embargo, la gestión de este saber es una constante negociación contra las limitaciones de tiempo y recursos económicos, lo que define el carácter realista y, a menudo, restringido, de su actualización profesional.

**Figura 2**

*Red de dimensión Conocimiento disciplinar y actualización*



*Nota: Data del saber de 11 docentes de Ciencias Sociales de la región Lambayeque, entrevistados en los meses de agosto, septiembre y octubre de 2025. Análisis de la data realizado con el software Atlas.ti (versión 25).*

### 3.1.2. Metodología participativa e indagativa

La dimensión *Metodología participativa e indagativa* profundiza en el saber metodológico de los docentes, explora las estrategias activas que declaran utilizar para fomentar la indagación y la colaboración. La información se obtuvo principalmente de la interrogante sobre el rol que asignan a los proyectos de investigación y al trabajo en equipo al abordar temas de finanzas personales. El análisis de los testimonios codificados revela una alta valoración de estas estrategias. Los hallazgos se desglosan en los siguientes códigos principales:

- ***Uso de proyectos de investigación***

El uso de proyectos de investigación (seis ocurrencias) indica que más de la mitad de los docentes entrevistados recurre a la metodología de *proyectos*. La percepción de profundidad de este código sugiere que los docentes lo ven como un vehículo para conectar la teoría con una aplicación práctica. Como señala el entrevistado 4, esta metodología es “clave... yo siempre trabajo con el aprendizaje basado en problemas y en proyectos”. La opción por la metodología de proyectos es un modo de hacer esperable en el saber del docente de Ciencias Sociales, por su rol productivo con participación y acción colectiva de los estudiantes. El proyecto conlleva, en su realización, un sentido formativo práctico.

- ***Uso del trabajo en equipo***

Con cinco ocurrencias, la estrategia de trabajo en equipo también es fundamental en la percepción del docente de Ciencias Sociales. Los docentes identifican el trabajo en equipo como el principal mecanismo social para generar y promover el aprendizaje, funcionalidad que opera dentro de una red de asociación entre “problema”, “proyecto”, “investigación”, “trabajo es equipo” y “aprendizaje”. La investigación y el aprendizaje son prácticas sociales y esa condición colectiva la registra el trabajo en equipo.

- ***Importancia de la metodología (proyectos y equipo)***

Más allá del simple uso, dos docentes reflexionaron explícitamente sobre el valor de este enfoque, destacando su capacidad para generar un aprendizaje más significativo.

Los proyectos y la labor de equipo son modos de hacer docente asociados con la significatividad del aprendizaje del estudiante.

Los códigos “Uso de proyectos de investigación” y “Uso del trabajo en equipo”, por ende, están fuertemente vinculados entre sí. Para un núcleo significativo de la muestra, este vínculo indica que ambas estrategias son inseparables: los proyectos de investigación se implementan mediante el trabajo en equipo. Al respecto, los testimonios de los docentes entrevistados confirman esta simbiosis:

*“Es la mejor manera de que el estudiante pueda aprender... de manera grupal y a través de proyectos de investigación”* (entrevistado 8).

*“Es importante el trabajo en equipo, de esa manera ellos también investigan, indagan”* (entrevistado 5).

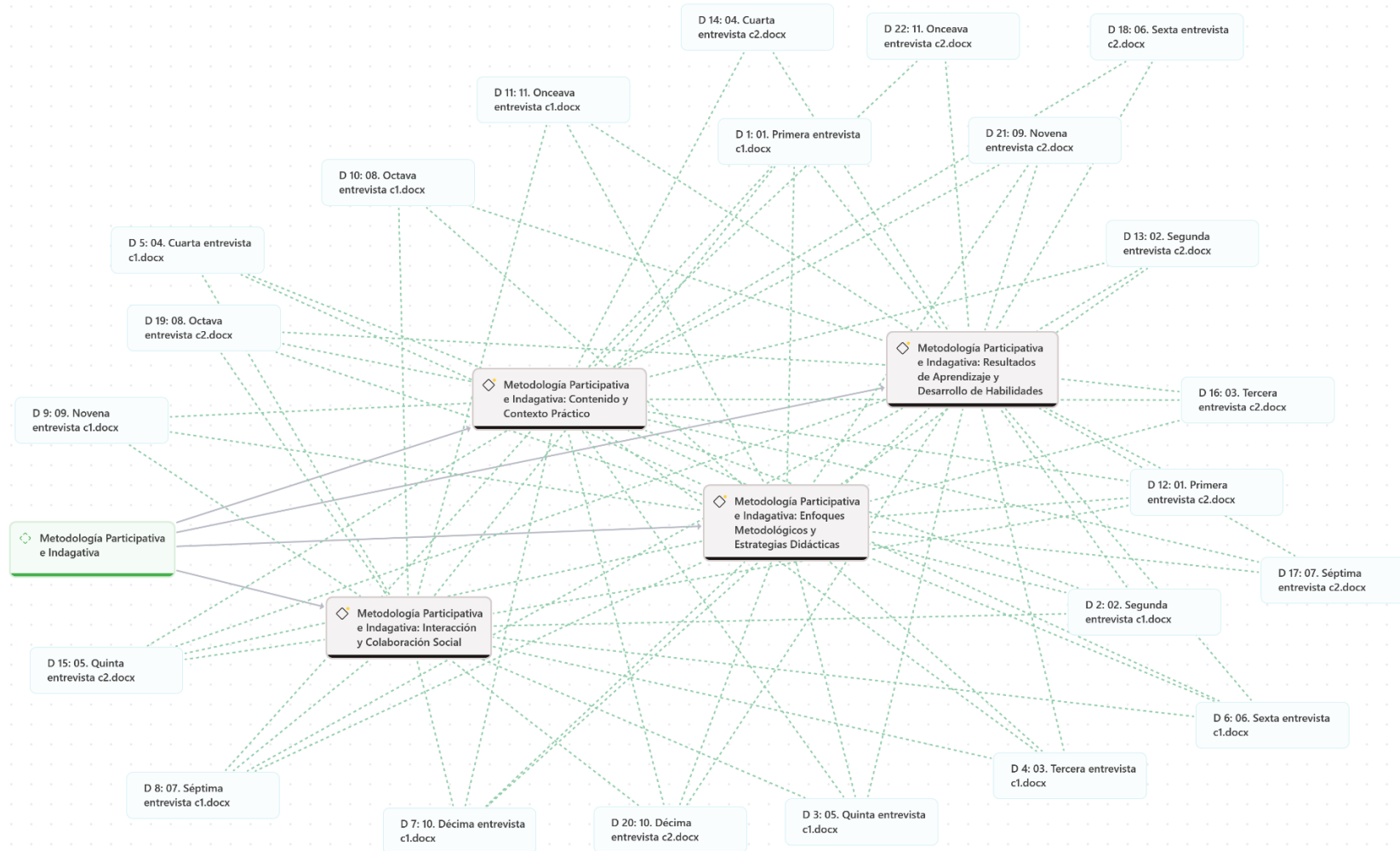
*“El trabajo en equipo es fundamental... mediante el aprendizaje basado en proyectos... ahí van a investigar”* (entrevistado 6).

En la percepción de los docentes de Ciencias Sociales no existe proyecto de investigación sin trabajo en equipo, se concibe la indagación como una práctica colectiva, un aspecto clave para una toma de decisiones metodológicas alternativa por parte del docente.

De esta manera, se observó que, el “saber metodológico” de la muestra no se limita al dominio conceptual, sino que incluye un componente pedagógico activo. Los docentes conciben los proyectos y el trabajo colaborativo como un binomio formativo productivo, pues son asumidos como las herramientas didácticas idóneas para que los estudiantes apliquen conceptos de finanzas personales de manera indagativa y colectiva, superando la clase expositiva tradicional.

**Figura 3**

*Red de dimensión Metodología indagativa y participativa*



*Nota: Data del saber de 11 docentes de Ciencias Sociales de la región Lambayeque, entrevistados en los meses de agosto, septiembre y octubre de 2025. Análisis de la data realizado con el software Atlas.ti (versión 25).*

### 3.1.3. Uso de recursos y mediación tecnológica

La dimensión *Uso de recursos y mediación tecnológica* explora los recursos pedagógicos que los docentes diseñan y emplean, con énfasis en cómo incorporan las tecnologías y fuentes de información. Se construye a partir de la pregunta “¿Cómo diseñan materiales didácticos... incorpora tecnologías y fuentes primarias?” El análisis dimensional, basado en los códigos del informe, revela una tensión significativa entre la práctica deseada y la realidad material de las instituciones.

- ***Uso de materiales y tecnología como práctica estándar***

Los códigos con mayor frecuencia son “uso de la tecnología” (seis ocurrencias) y “uso de materiales didácticos” (cinco ocurrencias). Estas frecuencias indican que la mayoría de los docentes considera la mediación tecnológica y el diseño de recursos como parte integral de su saber. Al profundizar en los testimonios, esta práctica se concreta en el uso de herramientas accesibles. Los códigos “uso de videos/audiovisuales” (dos ocurrencias) y “uso de diapositivas” (dos ocurrencias) especifican esta tendencia. El entrevistado 5 lo resume como una práctica habitual: “*Bueno, los videos... las diapositivas que uno prepara*”. El entrevistado 4 también lo confirma, señalando que “*es clave, yo siempre trabajo... con videos... buscamos información*”. En uno u otro caso, la instrumentación de la labor docente prioriza el uso de materiales visuales multimodales, recursos que superan la materialidad puramente letrada.

- ***La realidad de las “limitaciones” (tensión central)***

La percepción de profundidad de esta dimensión no radica en *qué* usan, sino en *cuándo* y *por qué* no pueden usarlo. El código “limitaciones de la tecnología” (tres ocurrencias) actúa como un contrapeso directo a los códigos de uso. Los testimonios revelan que la principal barrera es estructural: la conectividad. El entrevistado 9 es categórico: “*La limitación es la conectividad... no hay internet*”. Esta limitación genera una brecha en

el saber-hacer del docente, condicionada por el contexto institucional. El entrevistado 3 (de un colegio privado) lo expresa claramente: *“en el privado sí tenemos esa facilidad... en el estatal es un poco más complicado por la falta de internet”*. Se entrevé que el saber tecnológico de un docente del sector público se ve forzado a ser menos dependiente de la mediación digital. Las limitaciones aludidas dan cuenta de la complejidad con que operan los materiales docentes, pues no se trata de oponer lo digital / lo tradicional, sino de hacerlas confluir en situaciones de coexistencia o complementariedad, en que las limitaciones digitales son sustituidas por lo tradicional letrado.

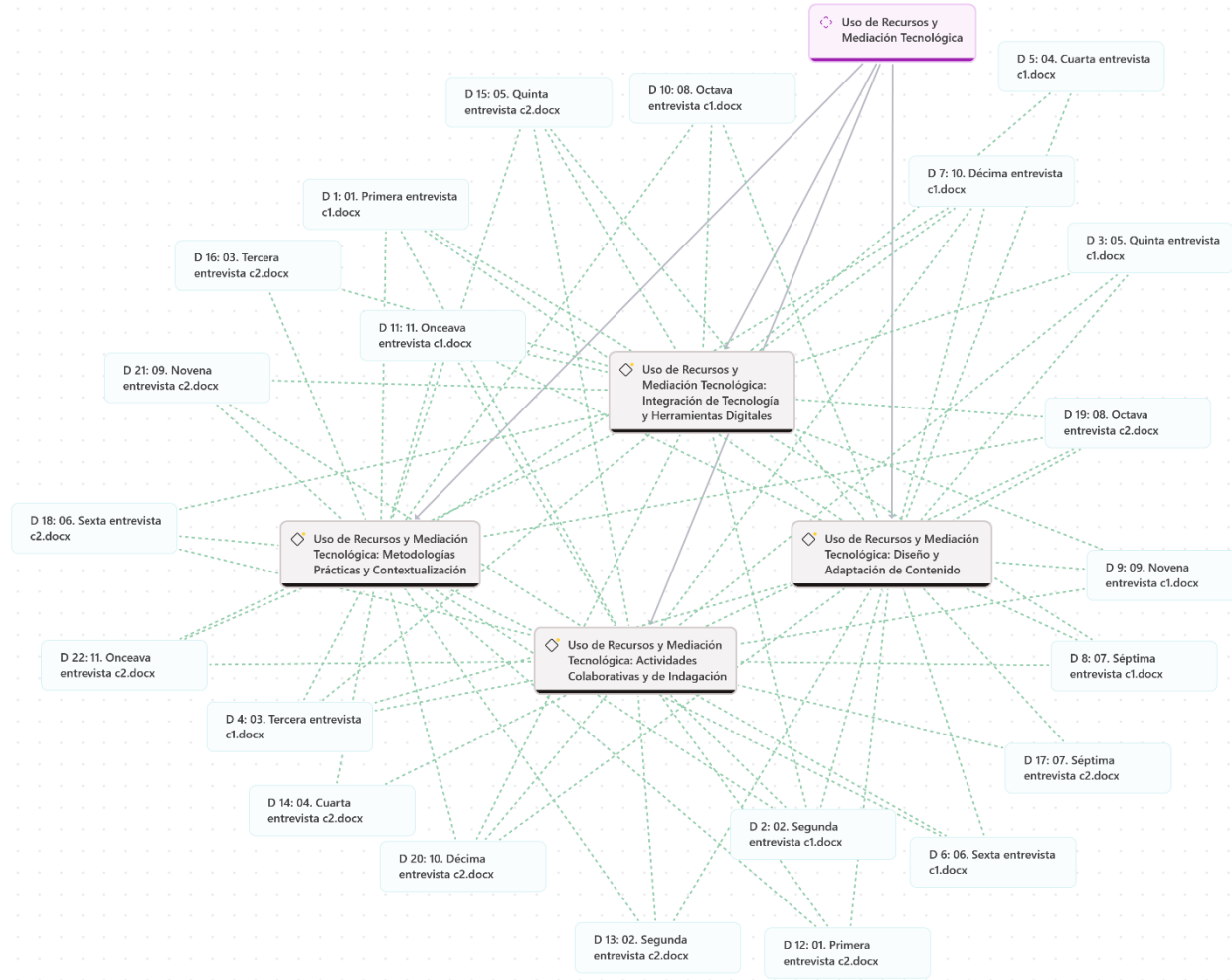
- ***Ausencia notoria: las fuentes primarias***

A pesar de que la pregunta de la entrevista indagaba explícitamente por las fuentes primarias, el código *“uso de fuentes primarias”* tiene solo una (1) ocurrencia. Esta baja frecuencia es un hallazgo significativo indica que, si bien los docentes usan videos o diapositivas (recursos secundarios o de elaboración propia), el análisis de fuentes primarias (reportes financieros, contratos bancarios simulados o noticias económicas directas) no es una práctica extendida en la muestra para la enseñanza de finanzas. Este hecho contrasta, igualmente, con la opción de la indagación como método: se da importancia a la docencia por proyectos, sin enfatizar la indagación con fuentes primarias.

Sintetizando, el saber docente en Ciencias Sociales es aspiracionalmente tecnológico. Los docentes de la muestra se apoyan en la creación y uso de recursos digitales básicos (diapositivas, videos). Sin embargo, este saber-hacer está fuertemente condicionado y limitado por el contexto material, principalmente, la falta de conectividad en las instituciones educativas públicas. Se crea una brecha entre el docente que puede mediar tecnológicamente (sector privado) y el que debe recurrir a métodos más tradicionales (sector público). Finalmente, el saber sobre el uso de fuentes primarias para este tema es un área de oportunidad, pues se encuentra mayormente ausente.

**Figura 4**

*Red de dimensión Uso de recursos y mediación tecnológica*



*Nota: Data del saber de 11 docentes de Ciencias Sociales de la región Lambayeque, entrevistados en los meses de agosto, septiembre y octubre de 2025. Análisis de la data realizado con el software Atlas.ti (versión 25).*

### 3.1.4. Capacidad crítica y vínculo contextual

La dimensión *Capacidad crítica y vínculo contextual* es fundamental, pues conecta el saber disciplinar y metodológico con la finalidad formativa del área de Ciencias Sociales: el desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana. Las interrogantes se orientaron a explorar cómo los docentes promueven la criticidad, la toma de decisiones fundamentadas y cómo vinculan los contenidos con la realidad local. El análisis de los códigos y los testimonios revelan que, si bien los docentes valoran esta dimensión, su frecuencia de aparición en el discurso es notablemente menor que la de las dimensiones metodológicas o de actualización. Se genera, de esta manera, una distensión discursiva entre las intenciones formativas (crítica, contexto) y las acciones formativas (método, actualización), o una superposición discursiva que acentúa lo metodológico y opaca lo intencional crítico-contextual.

- ***Promoción de la capacidad crítica y la toma de decisiones***

Los códigos “promoción del pensamiento crítico” (tres ocurrencias) y “promoción de la toma de decisiones” (tres ocurrencias) aparecen fuertemente vinculados. Los docentes de la muestra que abordan este punto conciben la criticidad como una precondition para una correcta toma de decisiones financieras. La estrategia pedagógica que emerge de los testimonios:

*“Partiendo de un caso, ¿no? y que ellos puedan analizar y dar una solución o una toma de decisiones”* (entrevistado 5).

*“Que ellos mismos analicen, reflexionen y que tomen sus propias decisiones”* (entrevistado 2).

*“Que el estudiante sea capaz de... tomar decisiones”* (entrevistado 6).

Al establecer está relación causal entre lo crítico y la toma de decisiones, los docentes de Ciencia Sociales sientan una posición metodológica en torno a un patrón formativo válido para las intenciones formativas del área.

- ***El vínculo contextual como punto de partida***

El código “vinculación con la realidad local/nacional” (tres ocurrencias) muestra la principal estrategia de los docentes para dar relevancia al tema. El entrevistado 3 afirma: “*partimos de la realidad... por ejemplo, los problemas que tenemos acá en Lambayeque*”. La vinculación con el contexto, a su vez, habilita una conexión con la “promoción de la participación ciudadana” (dos ocurrencias). Esta conexión es menos frecuente, pero los testimonios que la incluyen la entienden como una consecuencia de la vinculación con el contexto. El entrevistado 7 lo describe como un proceso donde los estudiantes “*vean su realidad... y que ellos mismos puedan proponer, ¿no?, soluciones*”, transitando así del análisis local a la propuesta de acción ciudadana.

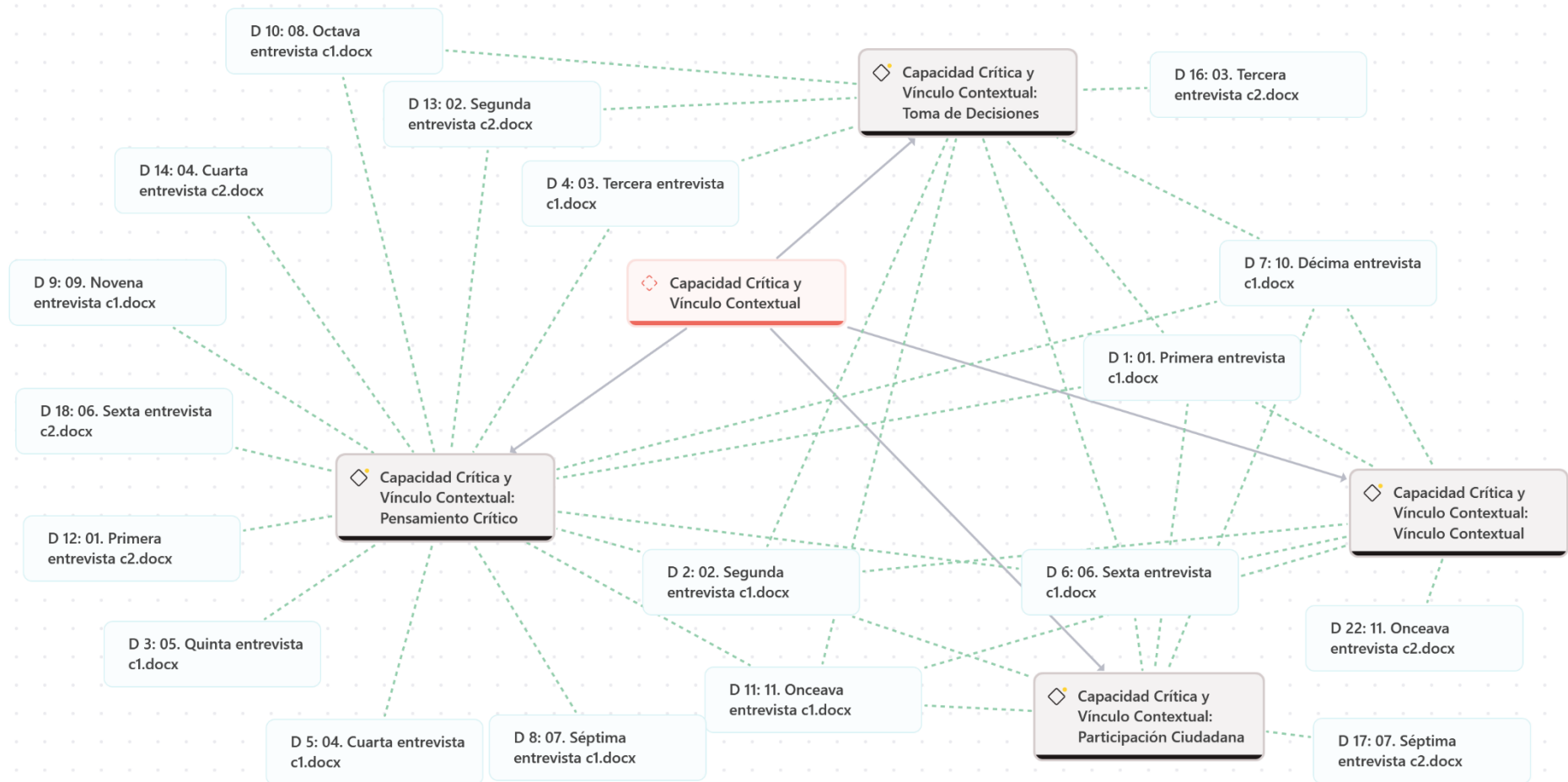
La ubicación de la realidad como punto de partida es un patrón fijado por las tendencias pedagógicas que prioriza la práctica, las actividades y el rol medular del estudiante, optan por la situación significativa como momento de iniciación del recorrido formativo. Aún más, la realidad ha de ser percibida como problemática, pues el problema es un componente necesario en una pedagogía productiva, reflexiva y participativa. Un aspecto pertinente relacionado con el contexto es la participación ciudadana, intención formativa destacada por la percepción docente en Ciencias Sociales.

De modo que, el saber docente en esta dimensión se articula en torno al vínculo contextual (realidad local). Los docentes de la muestra utilizan este vínculo como punto de partida para fomentar, a través del análisis de casos, la capacidad crítica y la toma de decisiones. Sin embargo, la percepción de profundidad indica que esta dimensión se encuentra menos consolidada en el discurso docente que las dimensiones puramente disciplinares o metodológicas.

La conexión entre el análisis crítico y la acción ciudadana explícita (participación) es un paso que solo una minoría de los entrevistados llega a articular de forma directa, es una conexión que pasa a formar parte de la agenda docente en Ciencias Sociales.

**Figura 5**

*Red de dimensión Capacidad crítica y vínculo contextual*



*Nota: Data del saber de 11 docentes de Ciencias Sociales de la región Lambayeque, entrevistados en los meses de agosto, septiembre y octubre de 2025. Análisis de la data realizado con el software Atlas.ti (versión 25).*

### 3.2. Resultados acerca de la enseñanza de finanzas personales

La segunda categoría central traslada el foco de análisis del saber docente general (pedagogía, metodología) al saber temático específico que exige la competencia “*Gestiona responsablemente los recursos económicos*”. En esta sección se exploran los hallazgos sobre la propia alfabetización financiera de los docentes. Los hallazgos mostrados en la Figura 6 cubren el dominio conceptual de términos clave (ahorro, inversión), su autopercepción sobre qué tan preparados están para enseñarlos y la valoración o actitud que tienen hacia la importancia de esta enseñanza en la secundaria.

- ***Sustentos y contextos económicos***

En el dominio conceptual y transaccional, los docentes de Ciencias Sociales sitúan el saber económico financiero dentro de una vinculación prioritaria de aspectos *conceptuales* (fundamentos, discernimiento, conocimiento) y *contextuales* (impacto, contexto socioeconómico), con el añadido de un saber acerca de productos y herramientas. Para el docente, las finanzas conforman un saber teórico (fundamentado) y práctica (situado).

- ***Didáctica y gestión financiera***

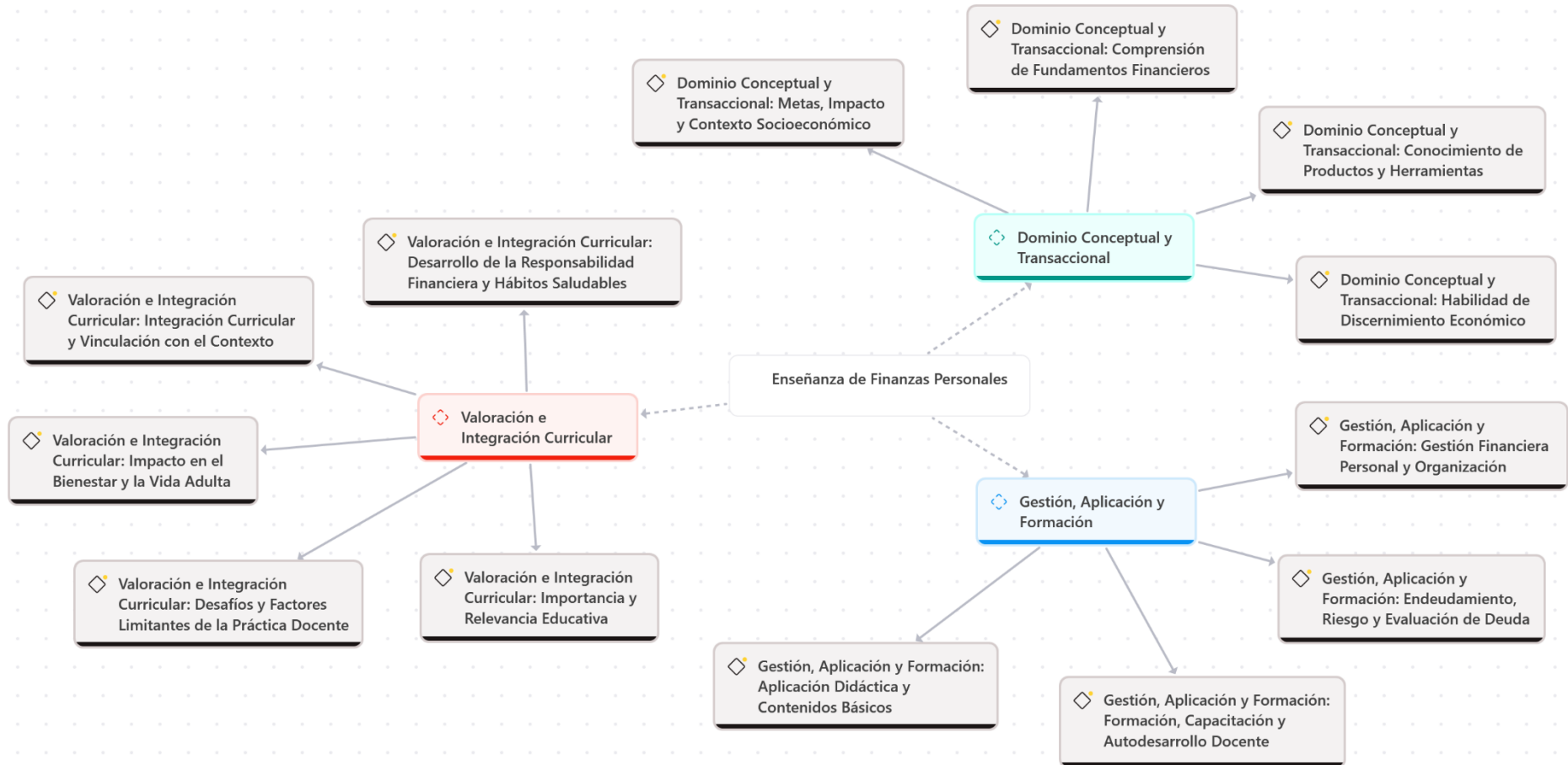
El docente de Ciencias Sociales suma la relación *mediación-gestión*. La mediación refiere al saber metodológico específico solicitado por una conducción y orientación docente adecuada de los procesos financieros. La gestión alude a un saber procedimental que permita el manejo específico de los procesos financieros como tales (gestión financiera, endeudamiento). Se requiere de lo financiero como formación y gestión.

- ***Curriculum y prácticas financieras***

Para el docente de Ciencias Sociales, las finanzas personales asocian, igualmente, aspectos *curriculares* (desafíos, factores limitantes) y *prácticos* (responsabilidad financiera, habilidades financieras, impactos). La docencia en el saber financiero implica abordarlo en sus implicancias curriculares (relevancia formativa) y sociales (bienestar).

Figura 6

Red de enseñanza de finanzas personales



Nota: Data del saber de 11 docentes de Ciencias Sociales de la región Lambayeque, entrevistados en los meses de agosto, septiembre y octubre de 2025. Análisis de la data realizado con el software Atlas.ti (versión 25).

### 3.2.1. Dominio conceptual y transaccional

La dimensión *Dominio conceptual y transaccional* se adentra en la alfabetización financiera de los propios docentes, evalúa su comprensión de los conceptos económicos fundamentales que ellos deben enseñar. Se analizan sus definiciones sobre finanzas, ahorro, inversión y su conocimiento de los productos transaccionales básicos. El análisis de la Figura 7 y los códigos muestran que los docentes poseen un dominio conceptual sólido en las definiciones abstractas, pero este dominio se vuelve superficial en el plano transaccional (productos financieros), dando pie, de este modo a una disrupción entre el saber conceptual (constructos teóricos) y el saber aplicado (concreciones prácticas).

- ***Dominio conceptual sólido***

Los conceptos fundamentales presentan una alta frecuencia y coherencia. Así, en cuanto a conocimiento de finanzas personales (10 ocurrencias), existe un consenso claro. La mayoría de los docentes lo define como “*saber administrar, ¿no? nuestros ingresos, nuestros egresos*” (entrevistado 2) o, en palabras del entrevistado 5, “*administrar los ingresos y egresos que uno tiene*”. En tanto que, la distinción conceptual entre *conocimiento de ahorro* (ocho ocurrencias) vs. *conocimiento de inversión* (seis ocurrencias) es clara. El ahorro es visto como “*guardar... un dinero... para el futuro*” (entrevistado 2), o simplemente “*guardar el dinero*” (entrevistado 4). La inversión se define correctamente como el siguiente paso: “*hacerlo crecer, ¿no? ese dinero*” (entrevistado 2), o “*utilizar ese dinero para generar más dinero*” (entrevistado 4). La diferenciación conceptual entre *necesidad* y *deseo* (seis ocurrencias) también es sólida. Se entiende la necesidad como “*lo que uno requiere... lo indispensable*” y el deseo como “*lo superfluo*” (entrevistado 6). El docente de Ciencias Sociales, en este sentido, muestra un posicionamiento conceptual, su andamiaje abstracto identifica y delimita los conceptos claves de la disciplina que enseña.

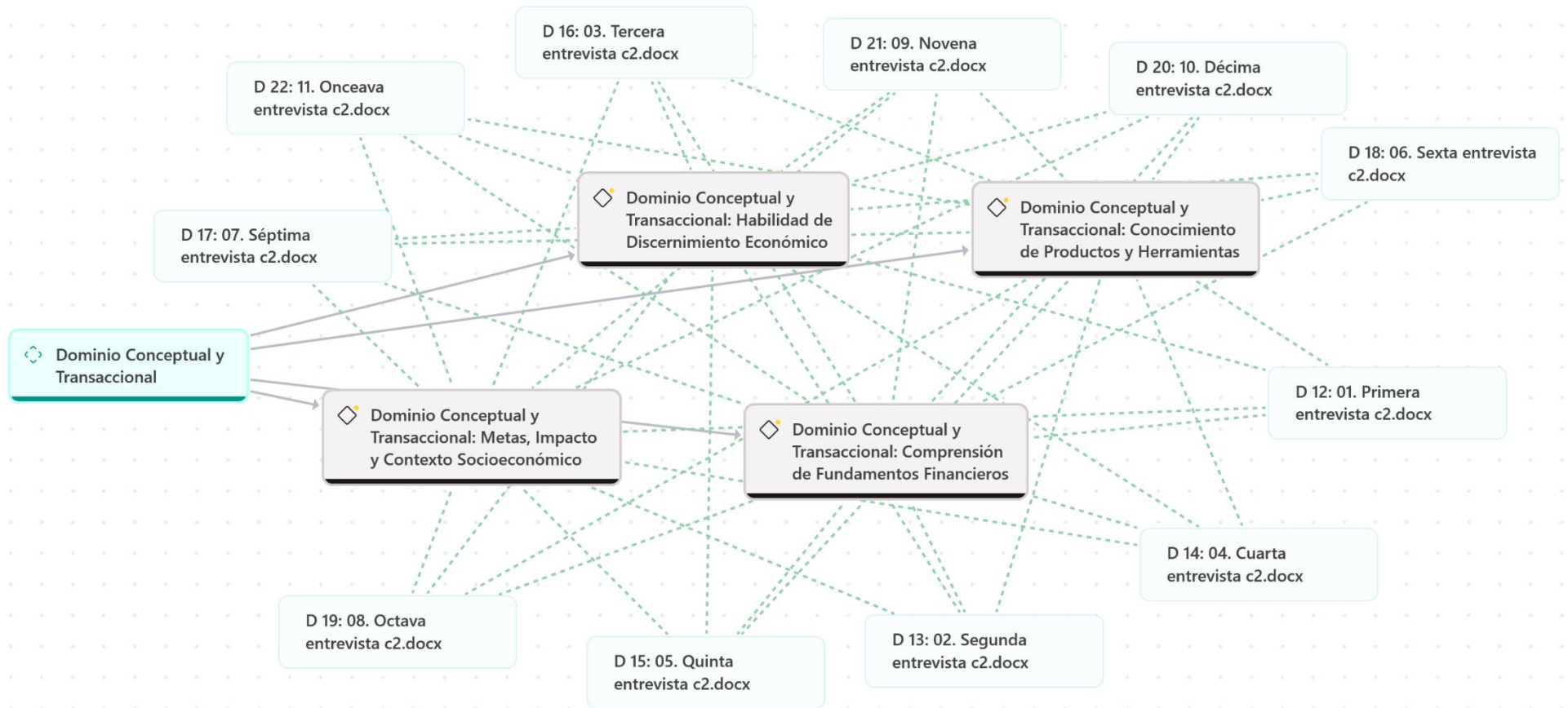
- ***Dominio transaccional superficial (tensión)***

El punto de quiebre en el saber docente surge al indagar acerca de los *productos financieros*. Aunque el código “conocimiento de productos financieros” tiene siete ocurrencias, el análisis cualitativo de los testimonios revela que este conocimiento es limitado. La mayoría de los docentes identifica los productos más comunes: “*las cuentas bancarias... las tarjetas de débito, de crédito*” (entrevistado 9). Sin embargo, al pedirles que expliquen sus diferencias o usos, el dominio se muestra superficial. Esta superficialidad es confirmada por el código “desconocimiento de productos financieros” (dos ocurrencias). Algunos docentes lo admiten explícitamente. El entrevistado 3, al ser consultado por productos, responde: “*no sabría... no manejo mucho esa información*”. El entrevistado 11 es igualmente claro: “*no tengo mucho conocimiento sobre esos productos financieros, solamente lo básico... la cuenta de ahorros*”. De esta manera, se configura un vacío en el saber financiero del docente de Ciencias Sociales, hecho que limita sus opciones y decisiones para incorporar este conocimiento específico en la formación conceptual-práctica de los estudiantes. El desconocimiento práctico es determinante para debilitar la presencia de los temas financieros en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Finalmente, el saber de los docentes acerca de las finanzas es *dual*. Poseen una comprensión teórica y abstracta de los grandes conceptos (ahorro, inversión, necesidad), saber que, sin embargo, se muestra frágil en el plano transaccional. Su conocimiento de los productos financieros reales (cómo funcionan las tarjetas, cuentas o préstamos) es, a menudo, superficial, o se limita a la simple enumeración, hecho que representa una dificultad directa al momento de trasladar la competencia al aula. Se trata de una dualidad no complementaria sino disjunta, esta brecha deja sin asidero la posible incorporación de los temas transaccionales en la agenda temática del docente de Ciencias Sociales.

**Figura 7**

*Red de la dimensión Dominio conceptual y transaccional*



*Nota: Data del saber de 11 docentes de Ciencias Sociales de la región Lambayeque, entrevistados en los meses de agosto, septiembre y octubre de 2025. Análisis de la data realizado con el software Atlas.ti (versión 25).*

### 3.2.2. Gestión, aplicación y formación (saber práctico y didáctico)

La dimensión *Gestión, aplicación y formación (saber práctico y didáctico)* explora la brecha entre el saber práctico personal de los docentes y su saber didáctico (su autopercepción sobre qué tan preparados están para enseñar el tema). Al respecto, se indagó sobre cómo gestionan sus propias finanzas (aplicación) y cómo evalúan su preparación (formación).

El análisis de la Figura 8 y los códigos revelan la tensión central de esta investigación: los docentes poseen un saber práctico-experiencial, pero reportan una marcada falta de preparación pedagógica para enseñarlo. Esta tensión se caracteriza por la falta de conexión entre un saber docente aportado por la práctica y su conversión en un saber asimilado para ser convertido en contenido enseñable. El vacío es de procesamiento docente de la información acumulada por su quehacer práctico. No existe un filtro reflexivo de sistematización docente de los saberes emergidos o vividos en su propia práctica.

- ***Saber práctico (aplicación)***

El código “saber práctico (experiencia/habilidades)” (ocho ocurrencias) es uno de los más frecuentes en esta categoría. La mayoría de los docentes entrevistados reporta gestionar activamente sus finanzas personales, principalmente, mediante presupuestos. El entrevistado 4 señala: *“Buena, en mi caso, yo siempre... hago un presupuesto, veo mis ingresos y mis gastos”*. Esta práctica es compartida por el entrevistado 9 (*“tengo mi presupuesto ya establecido mes a mes”*) y el entrevistado 5 (*“trato de organizarme... tengo un presupuesto”*). El entrevistado 2 lo resume como *“trato de administrar, ¿no? mis ingresos, mis egresos”*. Estas versiones demuestran que los docentes, en su vida personal, aplican la competencia que deben enseñar. Queda en evidencia que, al docente, la vida práctica le reporta un sistema de saberes financieros que él los utiliza con fines concretos, testimonia que son saberes aplicados para atender las necesidades de administración personal del dinero.

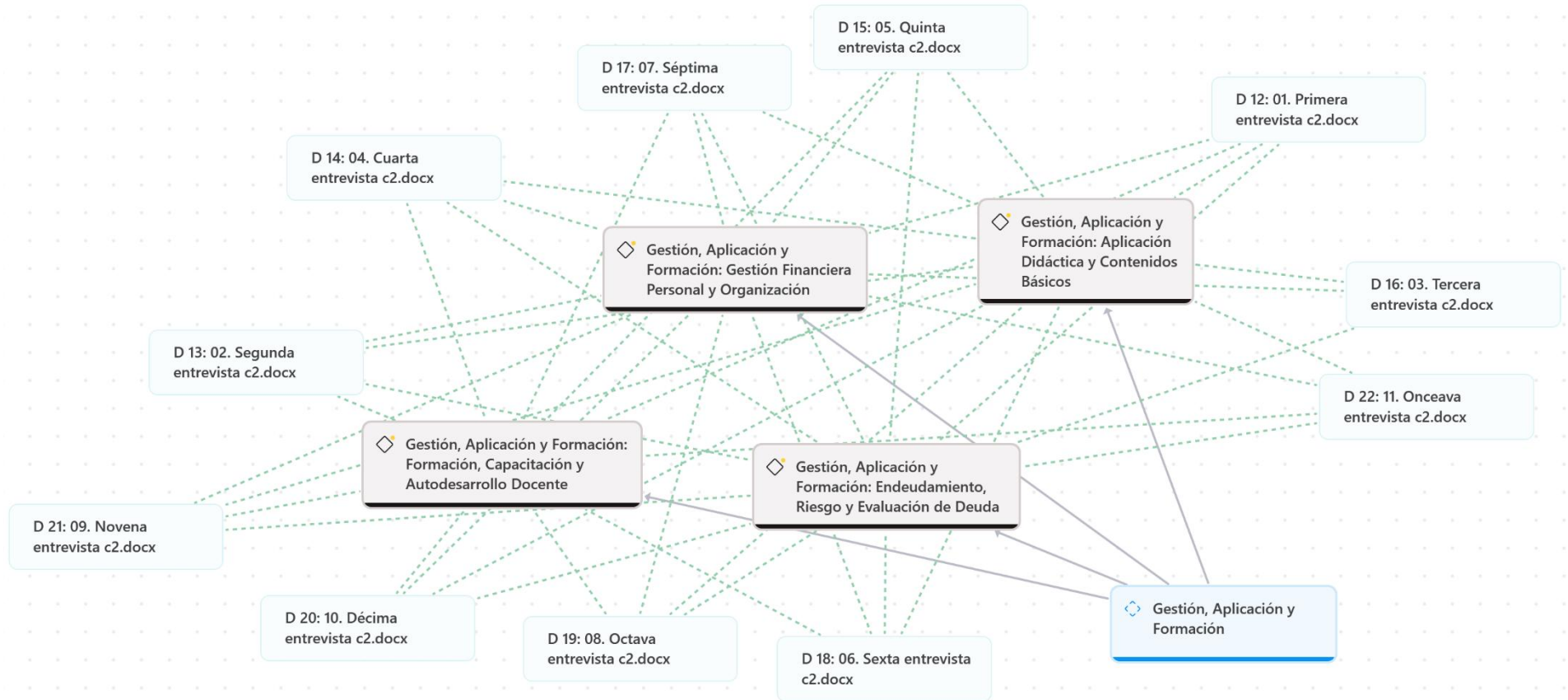
- ***Saber didáctico (formación y autopercepción)***

En el saber didáctico emerge la gran contradicción. A pesar de su saber práctico, el código “*falta de preparación / autopercepción negativa*” es el más significativo de esta dimensión (cinco ocurrencias). Los docentes son explícitos en su inseguridad. El entrevistado 9 afirma categóricamente: “*no, definitivamente no... no estamos... capacitados para esto*”. El entrevistado 10 es, igualmente, claro: “*no me siento tan preparado... es por eso que yo no lo toco mucho el tema*”. Esta percepción se repite en el entrevistado 11 (“*no... no tengo mucho conocimiento... me falta bastante*”) y el entrevistado 3 (“*me falta... capacitarme... en estos temas*”). Esta “falta de preparación” se vincula directamente con la “necesidad de capacitación” (dos ocurrencias). El conocimiento que disponen es “autodidacta / autoformación” (una ocurrencia), basado en la experiencia, pero no en una formación pedagógica formal acerca de cómo enseñar finanzas. El paso del saber financiero práctico a su conceptualización con fines de enseñanza no está consolidado en el docente de Ciencias Sociales. Abstraer patrones conceptuales desde su práctica y revertirlos o extrapolarlos a su quehacer docente es una brecha irresuelta y no enfrentada por el docente de Ciencias Sociales. Es una brecha admitida, a la espera de su atención pedagógica.

De este modo, la percepción de profundidad de este análisis muestra una clara disociación entre el *saber hacer* (gestión personal) y el *saber enseñar* (didáctica). Los docentes se sienten competentes gestionando sus presupuestos personales, pero no competentes al momento de trasladar ese conocimiento al aula. La falta de una formación didáctica específica en finanzas genera una autopercepción negativa que, como reporta el entrevistado 10, los lleva a evitar o “*no tocar mucho el tema*” en clase, impactando, de esta manera, directamente en la implementación de la competencia curricular. Lo financiero, por ende, desde la posición del docente, ocupa lugar en la vivencia social pero aún no tiene lugar en la vivencia escolar.

**Figura 8**

*Red de la dimensión Gestión, aplicación y formación (saber práctico y didáctico)*



*Nota: Data del saber de 11 docentes de Ciencias Sociales de la región Lambayeque, entrevistados en los meses de agosto, septiembre y octubre de 2025. Análisis de la data realizado con el software Atlas.ti (versión 25).*

### 3.2.3. Valoración e integración curricular (saber actitudinal)

La dimensión *Valoración e integración curricular (saber actitudinal)* explora el saber actitudinal de los docentes: la importancia que le atribuyen a la enseñanza de las finanzas (valoración), su disposición para hacerlo (motivación) y cómo esta actitud se traduce, o no, en su práctica pedagógica (integración curricular).

El análisis de la Figura 9 y los códigos revela la contradicción central del estudio: existe una valoración altísima sobre la importancia del tema, que choca frontalmente con una baja integración curricular debido a barreras de priorización y formación.

#### ***Valoración unánime (el “deber ser”)***

El código “actitud (importancia / valoración)” (10 ocurrencias) demuestra un consenso absoluto. La totalidad de la muestra (10 de 11 docentes abordaron el tema) considera que la enseñanza de finanzas es crucial. Los testimonios son enfáticos. El entrevistado 7, la considera “*fundamental... para la vida*”. El entrevistado 2, opina que es “*muy importante... para que ellos sepan administrar*”, y el entrevistado 11 coincide: “*es muy importante porque... les va a servir para su vida*”. Existe, por tanto, una actitud positiva generalizada y una clara percepción de su utilidad para los estudiantes. Esta valoración positiva genera “actitud (motivación)” (cinco ocurrencias) en la mitad de la muestra, con miras a profundizar en el tema. En el campo valorativo docente lo financiero es un tema de gran importancia, sobre dicho saber el docente proyecta una actitud positiva, decisiva, en su rol de saber vivencialmente útil.

#### ***Brecha de la integración (la práctica real)***

A pesar de esta valoración unánime, la integración curricular es baja. La percepción de profundidad emerge de los códigos que explican por qué:

- “*Actitud (limitaciones / poca prioridad)*” (cuatro ocurrencias). Los docentes señalan que el tema no se prioriza en la práctica. El entrevistado 10 lo admite: “*yo no lo*

*toco mucho el tema... es por el tiempo también, el currículo también, no nos da mucho tiempo*". El entrevistado 9 es más directo: *"no está priorizado... es la verdad"*. El tema es visto como secundario frente a los contenidos "tradicionales" de Ciencias Sociales. La valoración financiera no se traduce en una acción financiera en el día escolar.

- *"Dificultades en la enseñanza"* (cuatro ocurrencias). Esta es la barrera actitudinal más fuerte y se vincula con la dimensión anterior (3.2.2). La principal dificultad que frena la integración es la inseguridad del docente. El entrevistado 9 lo conecta todo: *"la dificultad es... que no estamos... capacitados para esto"*. La inacción financiera en los espacios escolares el docente la atribuye a su propia no capacidad para aplicarlo en la formación de una cultura financiera en sus estudiantes.

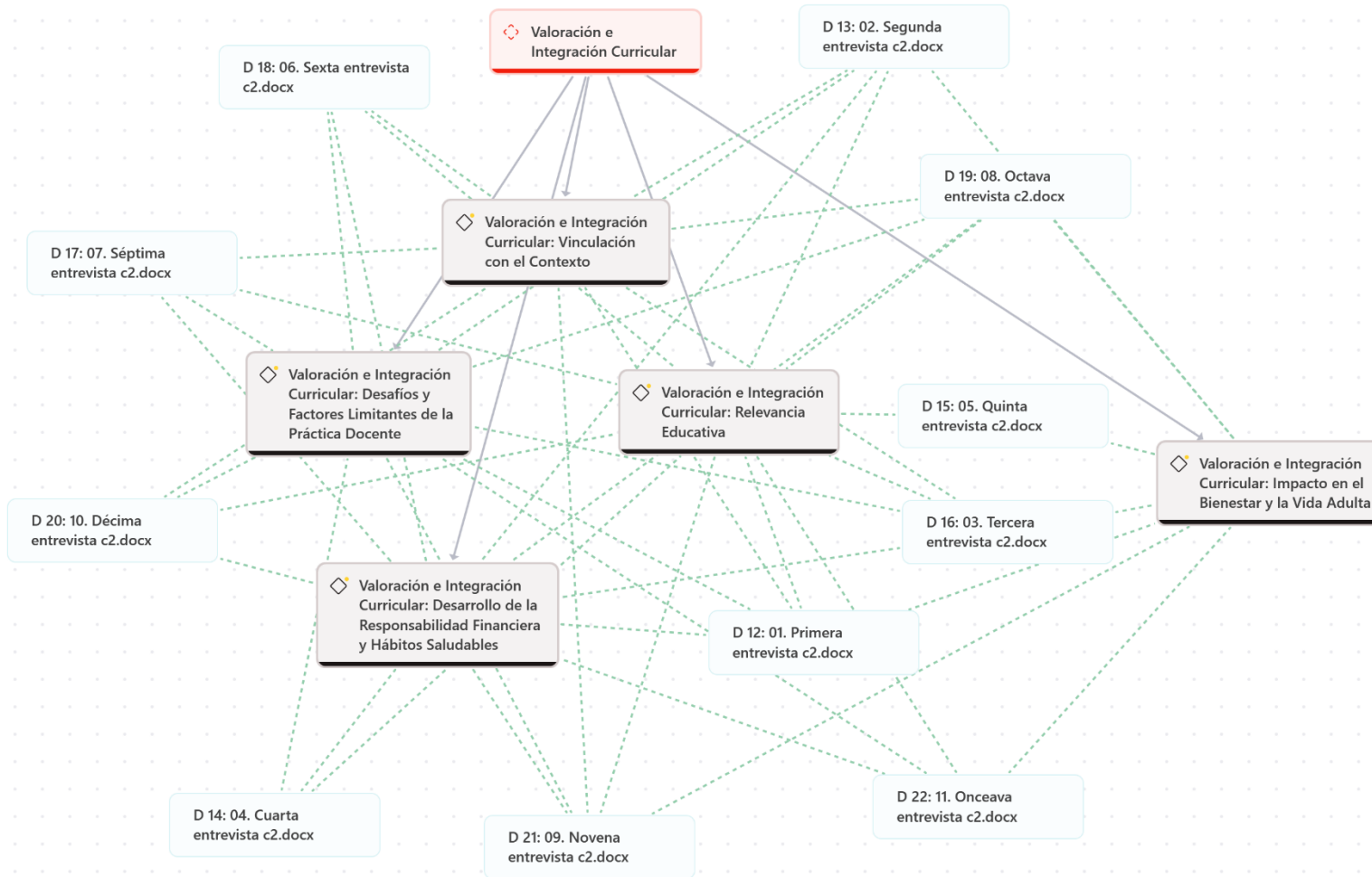
#### ***Acción docente limitada***

Como resultado de esta tensión, la acción docente real es limitada. Solo tres docentes reportan acciones concretas bajo el código "promueve hábitos financieros". Este dato indica que, si bien todos los docentes consideran que es importante, solo una minoría logra (o intenta) integrarlo activamente. Finalmente, los docentes proponen *"sugerencias de mejora"* (cuatro ocurrencias), centradas casi exclusivamente en la necesidad de capacitación. La acción financiera (plano de las realidades) queda desconectada de la valoración financiera (plano de las idealidades).

Finalmente, entonces, el *saber actitudinal* de la muestra es contradictorio. Existe una disociación entre la alta valoración y la baja integración curricular. Los docentes están convencidos de la importancia del tema (el por qué y el para qué), pero se ven frenados por barreras estructurales (el cuándo / tiempo y priorización) y personales (el cómo / la falta de capacitación didáctica). Esta brecha define el estado actual de la enseñanza de finanzas personales en la muestra docente.

**Figura 9**

*Red de la dimensión Valoración e integración curricular (saber actitudinal)*



*Nota: Data del saber de 11 docentes de Ciencias Sociales de la región Lambayeque, entrevistados en los meses de agosto, septiembre y octubre de 2025. Análisis de la data realizado con el software Atlas.ti (versión 25).*

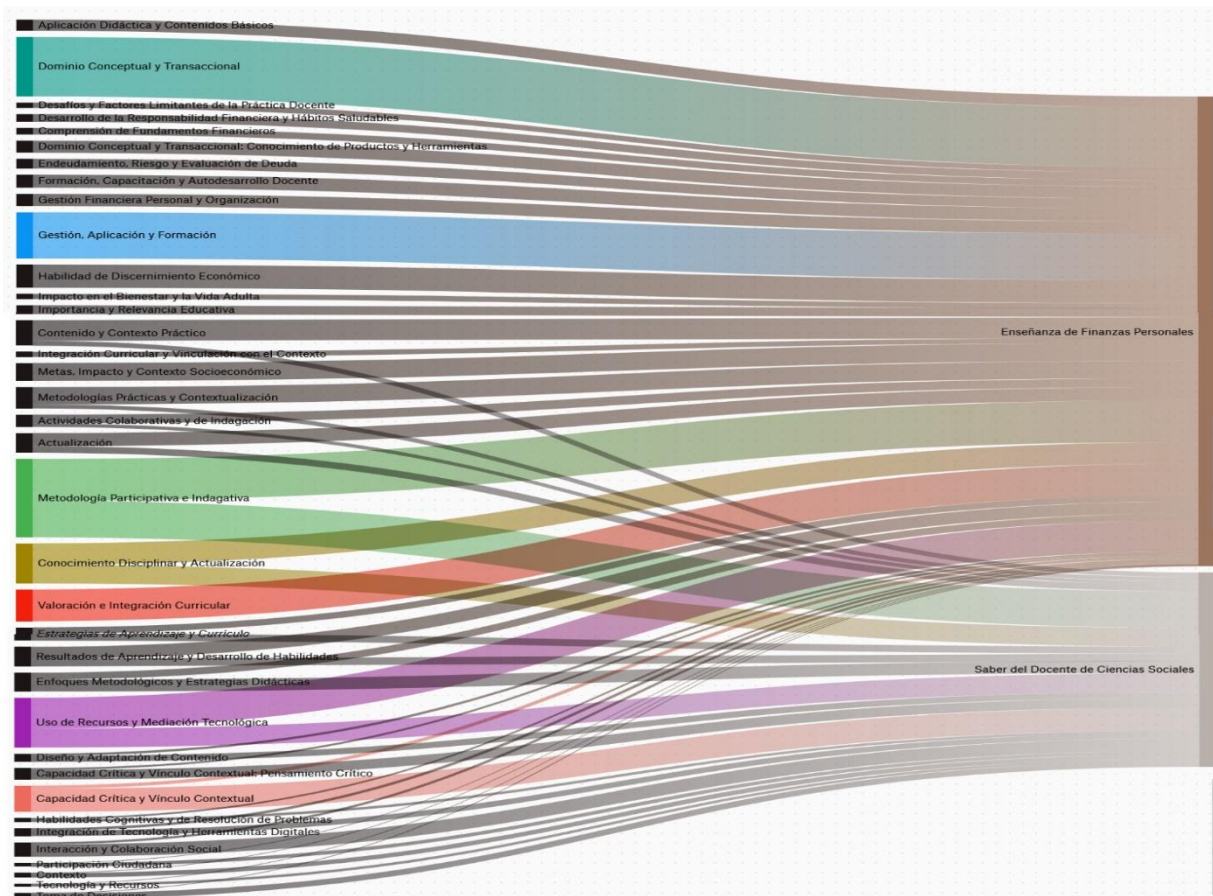
### 3.3. Relaciones de coocurrencia

Las relaciones de coocurrencia se muestran en el Diagrama de Sankey (Figura 9). Un **primer nivel de coocurrencias** se establece entre las categorías y dimensiones. En estas relaciones categoriales-dimensionales se detecta que:

- La *enseñanza de las finanzas personales* exige, principalmente, en el siguiente orden: (i) metodología participativa e indagativa; (ii) uso de recursos y mediación tecnológica; (iii) dominio conceptual y transaccional; (iv) gestión, aplicación y formación; (v) conocimiento disciplinar y actualización.
- El *saber del docente de Ciencias Sociales* se sustenta, principalmente, en: (i) uso de recursos y mediación tecnológica; (ii) metodología participativa e indagativa; (iii) conocimiento disciplinar y actualización; (iv) capacidad crítica y vínculo contextual.

**Figura 10**

*Diagrama de Sankey: relaciones de coocurrencia*



Por ende, la enseñanza de las finanzas personales tiene prioridades *instrumentales* (metodológicas, tecnológicas), sobrepuestas a las prioridades *conceptuales* (conocimiento disciplinar, actualización), aun cuando en término medio se ubican las *complementariedades conceptuales-prácticas* (dominio conceptual y transaccional; gestión, aplicación y formación). Para el docente de Ciencias Sociales, entonces, la enseñanza financiera implica articular saberes teóricos (conceptuales) y prácticos (aplicativos), con una tendencia o énfasis hacia lo práctico, reforzado con la instrumentación tecnológica. La percepción docente toma una posición articuladora teórico-práctica, aun cuando se trate de un planteamiento declarativo que tiene distintos modos de efectucción en su realización concreta.

El saber del docente de Ciencias Sociales, por su parte, también tiende a destacar lo *instrumental* (recursos, tecnologías) y *procedimental* (metodológico) por sobre lo *conceptual* (conocimiento disciplinar, capacidad crítica). La docencia se sitúa, de esta manera, dentro de una tendencia pedagógica que aun cuando declara la importancia y pertinencia del conocimiento (qué enseñar), lo sujeta a su instrumentación (con qué enseñar) y mediación (cómo enseñar). En el saber general docente, lo metodológico instrumentado tiende a ser el foco de atención, no hay tema que no esté respaldado en un soporte instrumental que lo materialice.

Un **segundo nivel de coocurrencias** se establece entre las categorías e indicadores de las subdimensiones. En estas relaciones categoriales-indicativas permiten detectar que:

- La *enseñanza de las finanzas personales* se sustenta, principalmente, en el siguiente orden de indicadores, de la dimensión *Gestión, aplicación y formación*: (i) contenido y contexto práctico; (ii) habilidad de discernimiento económico; (iii) metas, impacto y conocimiento socioeconómico; (iv) metodologías prácticas y contextualización.

- El *saber del docente de Ciencias Sociales* se sustenta, principalmente, en el siguiente orden de indicadores de la dimensión *Capacidad crítica y vínculo contextual*: (i) uso de recursos y mediación tecnológica; (ii) metodología participativa e indagativa; (iii) conocimiento disciplinar y actualización; (iv) capacidad crítica y vínculo contextual; y en el siguiente orden de indicadores de la dimensión *Valoración e integración curricular*: (i) enfoques metodológicos y estrategias didácticas.

En la percepción del docente de Ciencias Sociales, la enseñanza de las finanzas personales remarca la participación complementaria de la *teoría* y la *práctica*, ambas dimensiones con diferentes modos de manifestación en el ámbito de la formación en temas financieros: “contenido”, “discernimiento económico”, “conocimiento socioeconómico” (dimensión teórica); “contexto práctico”, “metodologías prácticas”, “contextualización”, “metas”, “impacto” (dimensión práctica). Los temas de finanzas personales requieren dominio conceptual y aplicaciones contextualizadas, conocimiento y experiencia, *conocer* (formación) y *hacer* (gestión, aplicación). El docente de Ciencias Sociales proyecta las aplicaciones experienciales y contextualizadas de los saberes de finanzas personales.

El saber del docente de Ciencias Sociales, a su vez, también es percibido desde las vinculaciones conceptuales y operacionales, esta vez, en modos de “conocimiento disciplinar”, “actualización”, “capacidad crítica” (lo conceptual), “recursos tecnológicos”, “mediación tecnológica”, “metodología participativa”, “metodología indagativa”, “vínculo contextual”, “enfoque metodológico”, “estrategia didáctica” (lo operacional). En un hacer didáctico general, el docente de Ciencias Sociales acentúa su percepción sobre la validez y condición ineludible de lo metodológico como dimensión clave de su práctica formativa. El saber disciplinar y crítico tienen lugar en sus desarrollos aplicativos.

### 3.4. Interpretación general de los saberes docentes registrados

El análisis de los resultados, basado en las 11 entrevistas procesadas, permite interpretar el saber del docente de Ciencias Sociales como un constructo complejo, híbrido y marcado por profundas contradicciones. Por un lado, los docentes demuestran tener un saber pedagógico general sólido. Se actualizan activamente mediante una combinación pragmática de autoformación digital, lectura y estudios de posgrado. Asimismo, identifican claramente las metodologías activas (binomio *proyectos de investigación y trabajo en equipo*) como herramientas idóneas para su práctica.

Sin embargo, este saber pedagógico general se ve constantemente limitado por barreras externas. La actualización disciplinar compite con las limitaciones de tiempo y dinero, y su saber-hacer tecnológico, aunque aspiracional, está fuertemente condicionado por la realidad material de las escuelas, principalmente, la falta de conectividad.

Además, el saber orientado a la acción ciudadana explícita se muestra menos consolidado, deteniéndose, a menudo, en el análisis del contexto local. La tensión se agudiza al analizar el saber específico sobre la enseñanza de finanzas personales. La interpretación revela dos disociaciones centrales:

#### ***Disociación conceptual (teoría vs. práctica)***

El saber financiero de los docentes es dual. Los docentes poseen un dominio sólido de los conceptos abstractos (qué es ahorro, inversión, necesidad), pero este saber se muestra frágil y superficial en el plano transaccional, es decir, los docentes tienen dificultades para explicar el funcionamiento real de los productos financieros (tarjetas, cuentas, préstamos), el saber teórico no se concreta en un saber práctico.

#### ***Disociación didáctica (saber hacer vs. saber enseñar)***

Existe una clara disociación entre el saber hacer (gestión personal) y el saber enseñar (didáctica). Los docentes son competentes gestionando sus propios presupuestos, pero

se sienten “*no competentes*” y reportan una “*falta de preparación*” para trasladar ese conocimiento al aula.

***Disociación actitudinal (valoración vs. integración)***

Esta es la contradicción final y la más importante, marca una disociación entre la alta valoración y la baja integración curricular. Todos los docentes están convencidos de la importancia “*fundamental*” del tema, pero admiten que no lo priorizan.

En suma, la interpretación global del saber docente es la de un profesional que valora profundamente la educación financiera, pero que se ve frenado por una combinación de *barreras estructurales* (falta de tiempo, conectividad, priorización curricular) y *barreras personales* (su autopercepción de inseguridad didáctica y sus ausencias en el conocimiento transaccional).

## CAPÍTULO IV

### DISCUSIÓN

Se analiza e interpreta los hallazgos con el propósito de profundizar en el significado de los saberes docentes registrados. Se contrastan los resultados operacionales con el *ethos* docente (identidad ideal) que emergió de las entrevistas.

Aunque no formó parte de la matriz de operacionalización, la pregunta inicial del guion fue diseñada como una interrogante abierta de “rompehielos” para permitir a los docentes narrar su trayectoria. Las respuestas tienen validez cualitativa y revelan un *ethos* profesional coherente, definido por tres ejes centrales: (i) una profunda vocación personal; (ii) una identidad forjada por la diversidad de contextos —a menudo, precarios—; (iii) una concepción de su rol como facilitadores del pensamiento crítico más que como transmisores de contenido.

El hallazgo más consistente en las narrativas de los docentes es la definición de su *experiencia* no como un simple trabajo, sino como una vocación profundamente gratificante. A pesar de las dificultades contextuales que la mayoría menciona, describen su labor como *realización personal*. El docente 10, lo resume sucintamente: “*me gusta mucho lo que lo que hago*”. El docente 1, a su vez, es explícito con su identidad vocacional y define su experiencia como “*hacer lo que uno quiere, lo que uno ama*”. Esta gratificación vocacional es recurrente. El docente 8, a pesar de su corto tiempo laboral, califica su rol docente como “*muy gratificante y significativo*”. El docente 7 la considera “*grato hasta hoy*” y el docente 2 afirma que la experiencia “*te va fortaleciendo, enriqueciendo como persona y como ser humano*”. El docente 11, que trabaja en condiciones rurales precarias, vincula la gratificación con la identidad profesional: para él, la experiencia es “*bastante gratificante porque más allá de todo creo que por delante está nuestra vocación*”.

El *ethos* que emerge no es el de un técnico, sino de un *humanista*. Los docentes fundamentan su saber y su práctica en un fuerte componente *afectivo* y *ético*. Esta identidad vocacional parece ser el motor principal que les permite enfrentar las barreras contextuales, sugiere que su resiliencia proviene de una motivación intrínseca.

El segundo tema dominante es cómo la identidad docente se forja en respuesta directa a la diversidad y, frecuentemente, a la precariedad de los contextos educativos. Varios docentes definen su experiencia desde la contrastación de la formación teórica con la realidad del aula.

El docente 2 ofrece la narrativa más vívida de este shock. Se inició en una zona rural (Bagua Grande), cuya realidad no coincidía con la universitaria. Describe las aulas como lugares en que los estudiantes “*no tenía una carpeta donde sentarse*”, los alumnos “*traían sus troncos, sus tablas y eso era su carpeta*”. Su respuesta docente a esta realidad fue donar su propia carpeta de la infancia. El docente 11 refuerza esta visión desde su experiencia rural actual, describe la institución educativa “*con muchísimas deficiencias*” y las familias “*en extrema pobreza*”. La experiencia rural obliga al docente a redefinir su rol. El docente 11 constató que sus alumnos de primer grado de secundaria “*no sabían ni siquiera ni leer ni escribir*” y eso lo forzó a hacer “*cosas de primaria*”.

La diversidad de contextos (rural/urbano, público/privado, costa/selva) es vista como un pilar de la experiencia. El docente 7 refiere “*innumerables realidades*” y el docente 1 valora su trayectoria por haber trabajado en un museo, en la zona rural de Apurlec y en la selva de San Ignacio.

El saber docente que se revela es *adaptativo* y *reactivo*, coincidiendo con Lucas y Delgado (2020), no es un saber estático aprendido en la universidad, sino construido en respuesta a las deficiencias estructurales. La narrativa docente tiene como eje la resolución de problemas inmediatos (falta de carpetas, analfabetismo funcional), acción que precede a la enseñanza de competencias complejas como las financieras. En sus narrativas, los docentes demuestran una

clara identidad pedagógica alineada con los enfoques constructivistas. En relación con las bases teóricas, los docentes definen su éxito no por el contenido que imparten, sino por las habilidades que desarrollan en sus estudiantes, Pagès (2011). El docente 1 articula este cambio de enfoque afirmando que la docencia actual ya no consiste en que “*el docente explica la clase*”, sino en “*cómo analiza la información*” el estudiante. El docente 8 coincide afirma que su objetivo es que los estudiantes “*puedan interpretarlo, que puedan ponerlo en práctica en su vida cotidiana*”. El docente 9 describe su práctica como el acto de conectar el pasado con la actualidad (“traerlos a la actualidad”). El docente 5 menciona específicamente su preferencia por los “*trabajos colaborativos*” como la estrategia más exitosa, un punto que el docente 6 —que trabaja con alumnos de primer grado— refuerza al centrarse en “*fuentes de análisis*”.

De esta manera, en coherencia con las bases teóricas, Espinosa-Ríos (2016) la experiencia docente se autodefine como una práctica de *mediación*. El “*saber*” que valoran es el “*saber-cómo-enseñar-a-pensar*”. Esta definición es crucial, pues establece una base pedagógica sólida centrada en la colaboración y el análisis, base que, teóricamente, debería ser ideal para la enseñanza de las finanzas personales.

Finalmente, aunque la pregunta era general, varios docentes introdujeron espontáneamente el tema de la *economía*, posicionándola como un aspecto distintivo o problemático de su experiencia. El docente 5 identifica la competencia de “*gestiona responsablemente los recursos económicos*” como “*la que un poco es más difícil de lograr*”. Coincidiendo con Lucas y Delgado (2020) El docente 4, con 17 años de experiencia, señala una barrera curricular: las asignaturas están fusionadas y los temas de Economía, a veces, se relegan para “*quizás al final del año escolar*”. A contraparte, el docente 3 se singulariza afirmando que, debido a su primera carrera en Administración de Empresas, “*trato de conectarlo*” y disfruta la parte económica, aunque reconoce la dificultad de hacerla atractiva para los estudiantes.

Las narrativas de la pregunta 1 dibujan un ethos docente marcado por una fuerte vocación y una identidad pedagógica constructivista. Los docentes se ven a sí mismos como profesionales adaptativos que enfrentan realidades materiales precarias y déficits educativos fundamentales. Esta identidad entra en tensión cuando se introduce la competencia económica. Las respuestas ya insinúan las barreras que se explorarán en el resto de la entrevista: es una competencia “*difícil de lograr*” y que se ve “*al final del año*”. Si bien los docentes tienen el ethos vocacional y la identidad pedagógica (“saber querer” enseñar), perciben, sin embargo, barreras curriculares (tiempo) y complejas (dificultad) que obstaculizan la enseñanza de la Economía, a nivel de preparación del terreno para el análisis específico de sus saberes financieros.

La primera categoría, *saber del docente de Ciencias Sociales*, revela el perfil de un profesional que gestiona su conocimiento de forma híbrida, moviéndose entre el ideal pedagógico y las limitaciones estructurales de su entorno.

La dimensión de *Conocimiento disciplinar y actualización* evidencia un ecosistema pragmático. En consonancia con Núñez *et al.*, (2021) en esta investigación se encontró que los docentes ya no dependen de una única fuente de saber, pues predomina la actualización informativo-digital (Internet, redes), valorada por su inmediatez, pero que implica un riesgo de fragmentación y superficialidad. Este saber *inmediato* coexiste con la búsqueda de profundidad teórica (lectura de libros, artículos) y la legitimación académica (maestrías, diplomados). Sin embargo, la interpretación más profunda de esta dimensión no radica en las estrategias que usan, sino en las que no pueden usar. Los hallazgos muestran una tensión clave: la actualización es un “*deber ser*” que frontalmente choca con “*limitaciones de tiempo y dinero*”. No es una justificación menor. Es, más bien, un factor estructural que condiciona la calidad del saber docente. La gestión del conocimiento, por lo tanto, se define como una “*constante negociación*” contra la precariedad de recursos.

El análisis cruzado de las dimensiones metodológicas y de recursos revela una de las brechas más significativas del estudio. Por un lado, en la dimensión *Metodología participativa e indagativa*, los docentes demuestran un saber metodológico robusto y alineado con los enfoques pedagógicos contemporáneos. Existe un consenso claro en que el binomio del trabajo en equipo y los proyectos de investigación funciona como la herramienta idónea. Los testimonios (E4, E5, E6, E8) confirman una alta valoración de estas prácticas indagativas y colectivas. Sin embargo, tal como advierte Biggio (2022) este saber querer pedagógico es anulado, en la práctica, por el saber poder logístico, analizado en la dimensión *Uso de recursos y mediación tecnológica*.

El saber docente en esta área se describe acertadamente como “*aspiracionalmente tecnológico*”. Los docentes desean usar la tecnología (videos, diapositivas), pero la realidad material, resumida en la frase “*no hay internet*” (E9), lo impide. Este hallazgo es relevante, pues sugiere que la brecha digital —evidente entre colegios privados y estatales, como lo señala el E3— no es solo de acceso para el alumno, sino de práctica pedagógica para el docente. Al respecto, una ausencia notoria que refuerza esta interpretación es el casi inexistente uso de “*fuentes primarias*” (una sola ocurrencia), ausencia metodológica con implicaciones directas en la dimensión *capacidad crítica y vínculo contextual*.

Precisamente, la dimensión *capacidad crítica y vínculo contextual*, si bien es valorada desde el saber docente, se halla, sin embargo, menos consolidada. La estrategia reportada es el uso de “*casos*” y la “*vinculación con la realidad local*” (E3, E5), puntos de partida pedagógicos correctos. No obstante, la interpretación de los hallazgos sugiere un proceso formativo incompleto. La conexión entre el “*análisis crítico*” y la “*acción ciudadana explícita*” (participación ciudadana) es débil o ausente. Los docentes fomentan el análisis de la realidad, pero el proceso parece detenerse antes de que ese análisis se traduzca en una propuesta de acción o participación, Este hallazgo difiere de lo planteado por Pagès (2011) y Lucas y Delgado (2020),

quienes conciben la enseñanza de las Ciencias Sociales como un proceso orientado explícitamente hacia la acción ciudadana. Esta brecha se correlaciona directamente con la ausencia de “*fuentes primarias*”. Es difícil fomentar una crítica profunda y una acción ciudadana informada si la práctica pedagógica se limita a recursos secundarios (videos, diapositivas).

La segunda categoría, *Enseñanza de finanzas personales*, revela las contradicciones centrales del estudio: la dualidad del dominio (teórico vs. transaccional). La dimensión *Dominio conceptual y transaccional* muestra un saber dual. En coincidencia con Núñez et al., (2021) y Bernedo (2025) los docentes exhiben un dominio conceptual sólido de los términos abstractos (ahorro, inversión, necesidad/deseo), saber que, sin embargo, se muestra frágil y superficial en el plano transaccional. Al respecto, los testimonios de los entrevistados 3 y 11 son explícitos acerca de su “*desconocimiento*” de productos financieros. Esta dualidad es un factor clave, pues los docentes pueden explicar qué es el ahorro, pero no cómo funciona operativamente una tarjeta de crédito o una cuenta de ahorros. Esta fragilidad en el conocimiento transaccional es la base de la inseguridad que se revela en la dimensión *Gestión, Aplicación y Formación*.

En la dimensión *Gestión, Aplicación y Formación*, los hallazgos muestran que los docentes sí poseen un saber práctico (experiencia / habilidades), la mayoría gestiona sus propios presupuestos (E2, E4, E5, E9), pero, este saber hacer personal no se traduce en un saber enseñar. El código “*falta de preparación / autopercepción negativa*” (E9, E10, E11, E3) es el hallazgo más significativo. Los docentes se perciben como “no competentes” para llevar el tema al aula.

Este hallazgo expone, en línea con Díaz (2006) y Espinosa-Ríos (2016), la disociación entre el saber hacer (gestión personal) y el saber enseñar (didáctica). El conocimiento que los docentes poseen es autodidacta, basado en la experiencia, pero carecen de la formación pedagógica formal para enseñar finanzas. Esta autopercepción negativa no es una falsa modestia,

es una evaluación precisa de su falta de conocimiento pedagógico del contenido. La consecuencia, como reporta el E10, es la evitación: “*es por eso que yo no lo toco mucho el tema*”, a diferencia de lo reportado en estudios como Chávez (2020), donde la baja implementación se atribuye principalmente a factores curriculares, en esta investigación emerge la evitación consciente del tema como respuesta a la inseguridad didáctica del docente.

La dimensión *Valoración e integración curricular* muestra una paradoja actitudinal. Si bien hay una valoración unánime de la importancia del tema: es “*fundamental... para la vida*” (E7, E2, E11), el análisis muestra, a contraparte, una disociación entre la alta valoración y la baja integración curricular, hallazgo similar al reportado por Chávez (2020) y Núñez *et al.*, (2021). Pese a la motivación, la práctica real es limitada (solo 3 reportan promover hábitos). Los hallazgos revelan dos barreras que explican esta brecha: (a) *barreras estructurales*, el tema “*no está priorizado*” (E9), compite con el tiempo del currículo “*tradicional*” (E10); (b) *barreras personales*, inseguridad didáctica, admitida por el E9: “*La dificultad es... que no estamos... capacitados para esto*”.

Los hallazgos esbozan el perfil de un docente de Ciencias Sociales bien intencionado, pero desprovisto de las herramientas necesarias para la enseñanza de la educación financiera. El saber docente está condicionado por barreras estructurales (tiempo, conectividad, priorización curricular) y limitado por brechas formativas cruciales (conocimiento transaccional superficial y ausencia de saber didáctico específico). Se concluye, por ende, que la baja implementación de la competencia *Gestiona responsablemente los recursos económicos* no responde a una falta de valoración o resistencia docente. Por el contrario, en coherencia con Biggio (2022) y Chávez (2020), es la consecuencia directa de una falla sistémica que no proporciona a los docentes la formación pedagógica, los recursos materiales y el tiempo curricular necesarios para enseñar un tema que ellos mismos consideran “*fundamental*”.

Finalmente, el análisis de las respuestas a las dos últimas preguntas del guion, si bien no fueron operacionalizadas, ofrece una validación cruzada fundamental para la interpretación de los hallazgos centrales del estudio. Estas preguntas, orientadas a las *dificultades* (P16) y *sugerencias* (P17), actúan como un espejo que refleja las tensiones identificadas en el análisis categorial. Las dificultades reportadas por los docentes validan las brechas de saber (inseguridad didáctica). Las sugerencias que proponen son un clamor explícito para resolver las disociaciones encontradas.

La pregunta 16 (“¿Cómo ha sido su experiencia al enseñar finanzas personales? ¿Ha enfrentado alguna dificultad?”) obtuvo respuestas que validan directamente la autopercepción negativa y la falta de preparación didáctica que los docentes admitieron en la dimensión respectiva. Las dificultades reportadas se agrupan en tres categorías que confirman los hallazgos del estudio:

- *Barreras de recepción* (el estudiante), la dificultad más citada se proyecta en el estudiante. Los docentes reportan que los estudiantes muestran “*poco interés*”, “*no les gusta leer*” o “*no les gusta analizar*”, o simplemente “*desconocen*” y “*le toma menos importancia*” que a la historia. Más revelador aún es que los docentes atribuyen la dificultad a la “*terminología muy técnica*”, a los “*términos complejos que los estudiantes de una institución rural no lo conocen*”. Esta percepción valida la interpretación que el saber dual del docente (fuerte en lo abstracto, pero “*frágil y superficial*” en lo transaccional) se transfiere al aula. El docente, inseguro con la terminología, la percibe como una barrera insuperable para el estudiante.
- *Barreras estructurales* (el tiempo y los recursos). La segunda dificultad más reportada valida el hallazgo de la baja integración curricular. Los docentes son explícitos: la “*mayor dificultad que tenemos es el tiempo*”, mencionan los “*45 minutos*”. Esta

dificultad se suma a las limitaciones de “*recursos económicos*” y a la falta de “*recursos tecnológicos*”. Se confirma que las barreras estructurales son un obstáculo real que relega la competencia.

- *Barreras de contexto* (la realidad inversa). Las entrevistas 2 y 3 revelan la insuficiente capacidad del saber docente actual para manejar los extremos socioeconómicos. El docente 3 (colegio privado de élite) enfrenta la dificultad de que sus alumnos “*no entienden*” el concepto de necesidad porque “*tienen dinero*”. En el extremo opuesto, el docente 2 (zona rural) lucha contra el hecho de que sus alumnos ya trabajan (cultivando café), “*ganan más que usted [el profesor]*” y gastan su dinero en “*cosas superfluas*”, despreciando la educación. Ambas realidades demandan un saber enseñar altamente especializado que, como admite la muestra, no poseen. Así, la experiencia de enseñar finanzas es descrita por los docentes —incluso por aquellos que la ven como “*gratificante*”— como un desafío definido por las mismas brechas que el análisis identificó: la inseguridad ante la terminología (conocimiento transaccional) y la falta de priorización (barreras estructurales).

Por otra parte, la pregunta 17 (“*¿Qué sugerencias daría para mejorar la enseñanza de las finanzas personales en el área de Ciencias Sociales?*”), por su parte, valida la interpretación de que el perfil del docente es el de un profesional “*bien intencionado pero desprovisto de las herramientas*”. Sus sugerencias no son genéricas, son peticiones específicas que buscan cerrar las brechas identificadas.

La sugerencia más recurrente y enfática es la capacitación docente. Los docentes piden “*brindar capacitaciones constantes*” y que “*los colegios mismos nos capaciten*”. El docente 1, con su experiencia en Contabilidad, es directo al afirmar que los docentes de sociales “*no,*

*no estamos preparados*". Esta demanda valida de forma inequívoca la disociación entre el saber hacer (gestión personal) y el saber enseñar (didáctica). Los docentes no piden aprender qué es el ahorro; piden aprender cómo enseñarlo didácticamente.

La segunda sugerencia clave es la necesidad de mejores recursos. El docente 10 es explícito: *"falta de material didáctico"*. Señala que hay *"poca información como que más didáctico"* y pide que el *"Ministerio de Educación debería hacer un poco más de este material"*. Otros docentes sugieren que la enseñanza sea *"más práctica, no encerrarse en el aula"*, usando *"dinero ficticio"*, *"modelos a seguir"* (casos de éxito) o trayendo expertos externos como *"un gerente o de repente a un contador"*. Esta demanda valida la casi inexistente utilización de fuentes primarias y la debilidad en el conocimiento transaccional. Los docentes intuyen que la teoría abstracta no funciona y claman por herramientas prácticas que no saben cómo crear.

Finalmente, las sugerencias apuntan a las barreras estructurales. Se pide *"darse más tiempo para lo que es el tema de finanzas"* o, en una propuesta más radical, que la competencia *"debería ser como una competencia transversal, que lo trabajen todas las áreas"*. Ambas sugerencias validan el hallazgo de que el tema "no está priorizado" en la práctica curricular.

De manera que, las respuestas a estas dos últimas preguntas cierran el círculo de la investigación. Las dificultades (P16) son la manifestación práctica de la inseguridad didáctica (saber enseñar) y la fragilidad transaccional (saber dual) identificadas en el análisis. Las sugerencias (P17) son la demanda explícita para resolver esas brechas mediante capacitación didáctica, materiales prácticos y priorización curricular. Ambas preguntas confirman la conclusión central del estudio: la baja implementación de la competencia económica no se debe a una falta de valoración docente, sino a una falla sistémica que los ha dejado sin las herramientas didácticas para enseñarla.

## CONCLUSIONES

Respecto al objetivo específico *registrar etnográficamente los saberes de los docentes de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de las finanzas personales*:

### **Conclusión 1**

El registro de los saberes de los docentes de Ciencias Sociales en torno a la enseñanza de las finanzas personales se realizó etnográficamente, mediante entrevistas semiestructuradas que permitieron acceder, de manera asequible, a una data relevante de significados y sentidos construidos por la percepción docente acerca de su marco de saberes económicos.

Respecto al objetivo específico 2 *analizar categorialmente los saberes docentes registrados*:

### **Conclusión 2**

El saber del docente de Ciencias Sociales en torno a la enseñanza de las finanzas personales se analizó en dos campos categoriales: **(i)** análisis general focalizado en el dominio didáctico específico en conocimientos, métodos e instrumentos, más la capacidad crítica docente y su vinculación con los contextos; **(ii)** análisis del saber docente sobre contenidos específicos de la enseñanza de las finanzas personales, en sus dimensiones de dominio conceptual y transaccional; gestión, aplicación y formación, y valoración e integración curricular.

Respecto al objetivo específico 3 *interpretar los saberes docentes registrados*:

### **Conclusión 3**

El saber del docente de Ciencias Sociales se configura como un constructo híbrido y pragmático. Su actualización disciplinar combina la inmediatez de las fuentes informales-digitales con la búsqueda de profundidad teórica (lectura) y la legitimación académica (posgrados). Sin embargo, este saber se halla estructuralmente condicionado por

“limitaciones de tiempo y dinero”, situación que define la gestión del conocimiento como una *constante negociación* contra la precariedad de recursos.

#### **Conclusión 4**

Se identificó una brecha significativa entre el *saber querer* pedagógico y el *saber poder* logístico. Si bien los docentes demuestran un saber metodológico robusto y valoran el binomio de proyectos y trabajo en equipo, su práctica es *aspiracionalmente tecnológica*. Este ideal es anulado por la realidad material de las instituciones, principalmente, por la falta de conectividad (“*no hay internet*”), creando, de esta manera, una brecha sentida en la práctica pedagógica.

#### **Conclusión 5**

El estudio revela un proceso formativo incompleto en la dimensión cívica. La “casi inexistente utilización de fuentes primarias” se correlaciona con un saber “menos consolidado” en la capacidad crítica. El proceso pedagógico se detiene en el análisis del contexto local, sin avanzar hacia la “acción ciudadana explícita”, que permanece “débil o ausente”.

#### **Conclusión 6**

La investigación identifica un *saber dual* en la alfabetización financiera de los docentes. Mientras exhiben un dominio conceptual sólido de los términos abstractos (ahorro, inversión), su conocimiento se muestra “frágil y superficial” en el plano transaccional. El desconocimiento operativo de los productos financieros constituye la base de su inseguridad pedagógica.

#### **Conclusión 7**

El hallazgo más significativo es la disociación entre el saber hacer (gestión personal) y el saber enseñar (didáctica). Los docentes tienen un saber práctico experiencial y gestionan sus propios presupuestos, sin embargo, reportan una “falta de preparación” y se

perciben “no competentes” para llevar el tema al aula. Esta autopercepción negativa, producto de una formación autodidacta, deriva en la evitación del tema.

### ***Conclusión 8***

La enseñanza de finanzas está definida por una paradoja actitudinal: *la disociación entre la alta valoración y la baja integración curricular*. Existe un consenso unánime sobre la importancia “fundamental” del tema, pero, la práctica real, es limitada. Esta brecha se explica por dos barreras concurrentes: estructurales (falta de tiempo y priorización curricular) y personales (inseguridad didáctica).

### ***Conclusión 9***

La baja implementación de la competencia económica no responde a una falta de valoración o resistencia docente, es, más bien, la consecuencia directa de una falla sistémica. El perfil del docente es el de un profesional “bien intencionado pero desprovisto de las herramientas”, pues el sistema no proporciona la “formación pedagógica”, los “recursos materiales” ni el “tiempo curricular” que este saber específico demanda.

## RECOMENDACIONES

### *Recomendación 1*

A las instancias de gestión (MINEDU, UGEL) y direcciones de instituciones educativas, revisar y priorizar explícitamente la integración curricular de la competencia económica. Los hallazgos revelan que, pese a la alta valoración docente, el tema no se prioriza por competir con el tiempo de los contenidos “tradicionales”. Es necesario asignar espacios pedagógicos definidos que superen esta barrera estructural.

### *Recomendación 2*

A los responsables de política educativa (Ministerio de Educación del Perú), implementar planes de cierre de la brecha digital en infraestructura. El estudio demuestra que el saber querer pedagógico de los docentes se anula por el saber poder logístico. La falta de conectividad es una barrera material que impide la mediación tecnológica y perpetúa la brecha entre la educación pública y la privada.

### *Recomendación 3*

A las universidades y programas de formación continua, diseñar e implementar programas de capacitación focalizados en la didáctica de la educación financiera. La investigación identifica como tensión central la disociación entre el saber hacer (gestión personal) y el saber enseñar (didáctica).

### *Recomendación 4*

A los programas de capacitación docente, que la formación supere el dominio conceptual abstracto y se enfoque en el conocimiento transaccional. El saber dual identificado (dominio teórico, pero fragilidad en lo transaccional) debe abordarse con módulos aplicados sobre el funcionamiento operativo de productos financieros (tarjetas, créditos, cuentas), dotando al docente de la seguridad conceptual que requiere.

***Recomendación 5***

A los docentes y formadores de docentes, incorporar activamente el uso pedagógico de fuentes primarias (contratos simulados, reportes financieros, noticias). La “casi inexistente utilización” de estas fuentes se correlaciona con un “proceso formativo incompleto” que no alcanza la “acción ciudadana explícita”. El uso de estas fuentes es fundamental para mover al estudiante desde el análisis crítico hacia la propuesta ciudadana.

***Recomendación 6***

A futuros investigadores, realizar estudios complementarios basados en la observación de aula. La presente investigación se centró en el discurso y la percepción docente. Es necesario contrastar este "saber" declarado con la práctica pedagógica real, para verificar cómo se gestionan o evitan estas competencias en el escenario educativo.

## Bibliografía

- Aguilera, J., & Blanco, S. (1987). *Investigación Cualitativa*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Departamento de Formación del Profesorado e Investigación del C. N. R. E. E.
- Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. una perspectiva desde las Humanidades y las ciencias sociales. (P. U. Valparaíso, Ed.) *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*(48), 1-28. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328829001>
- Bernedo Moreira, D. H. (2025). *Capacitación docente y educación financiera en estudiantes de la región sur del Perú y el uso de recursos pedagógicos, 2025*. Tesis doctoral, Universidad César Vallejo, Lima. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/169718>
- Betancur Ramírez, Y. M., Loaiza Marín, V., Usuga Giraldo, J., & Correa Mejía, D. A. (Enero de 2019). Determinantes del uso de herramientas financieras: Análisis desde las finanzas personales. *Science of Human Action*, 4(1), 33-58. doi:<https://doi.org/10.21501/2500-669X.3118>
- Biggio Pastor, M. d. (2022). *Condiciones para desarrollar la Educación financiera en la Educación Básica Regular en el Perú*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/21747>
- Bolívar Ruano, R., & Bolívar Botía, A. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 3-26.
- Chávez Cerdeña, F. M. (2020). *Percepciones de los docentes sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana*. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado el 14 de julio de 2024, de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17398>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus revista de educación*, 12, 88-103. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Espinosa-Ríos, E. A. (14 de diciembre de 2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Revista Praxis*, 12(1), 90-102. doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1850>
- Estrada Cuadros, L. M., & Miranda Jaramillo, D. S. (2022). *Educación financiera y su influencia sobre las finanzas personales en los docentes de la Institución Educativa N° 3054 La Flor, 2022*. Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo, Lima. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/107055>

- Figuroa Delgado, L. O. (2009). Las finanzas personales. *Revista Escuela de Administración de Negocios*(65), 123-144. doi:<https://doi.org/10.21158/01208160.n65.2009.463>
- García Padilla, V. M. (2014). *Introducción a las finanzas* (Primera ed.). (J. E. Callejas, Ed.) México: Grupo Editorial Patria S.A. de C.V.
- Henández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2019). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL interamericana editores.
- Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). McGRAWHILL interamericma editores.
- Jefatura de Gabinete de Ministros - República Argentina - Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología. (S.f.). *Talleres TI Finanzas personales*. República Argentina. Obtenido de Talleres TI: Fianzas personales:  
  
[https://argentina.gob.ar/sites/default/files/manual\\_tti\\_finanzas\\_personales.pdf](https://argentina.gob.ar/sites/default/files/manual_tti_finanzas_personales.pdf)
- Lucas , L., & Delgado Algarra, E. J. (2020). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. doi:<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Martínez Zapata, I. A., & Quiroz Posada, R. E. (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? (U. A. México, Ed.) *Tiempo de educar*, 13(25), 85-109. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31124808004>
- Ministerio de Educación. (2019). *Equidad y oportunidades de aprendizaje en 2.º grado de secundaria. Evidencias de la ECE 2016* (Primera ed.). Lima, Perú. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/03/Libro-Equidad-y-oportunidades-de-aprendizaje.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Programa curricular de Educación Secundaria* (Primera ed.). Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2 de Abril de 2024). *Educación económica y financiera: Documento de soporte para docentes de Educación Primaria y Secundaria (Ciencias Sociales)*. Lima. Obtenido de Repositorio Minedu: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10368/Educaci%20econ%20mi%20ca%20y%20financiera%20documento%20de%20soporte%20para%20docentes%20de%20Educaci%20Primaria%20y%20Secundaria%20Ciencias%20Sociales.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación; Superintendencia de Banca, Seguros y AFP; Centros de estudios Financieros - CEFI de la Asociación de Bancos del Perú - APESEG - Asociación Peruana de Empresas de Seguros. (2019). *Guía del docente / Cuadernos Finanzas en mi Colegio - Para educación secundaria*. Lima. Obtenido de Guía del docente / Cuadernos

- Finanzas en mi Colegio - Para educación secundaria: <https://www.apeseg.org.pe/wp-content/uploads/2019/07/finanzas-en-mi-colegio-guia-del-docente.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *MINEDU*. Obtenido de Currículo Nacional de la Educación Básica: <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Núñez Rueda , S. N., Palacio García, L. A., & Vargas Daza, M. (14 de Septiembre de 2021). Educación económica y financiera en el sistema educativo colombiano a partir de la experiencia de los estudiantes y los profesores de educación media en Santander. *REVISTA BOLETÍN REDIPE*, 10(9), 138-157. doi:<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1433>
- Pagès Blanch, J. (18 de Diciembre de 2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. (U. C. Mártir, Ed.) *Edetania - Estudios y propuestas socio educativas*(40), 67-81. Obtenido de <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/276/238>
- Romero Caguana, A. L., Guapisaca Aucapiña, H. R., Romero Caguana , S. L., Gillen Ortiz , E. X., Calle Guapisaca, V. E., & Rubio Mendez, L. F. (2025). Implementación de la Educación Financiera en el Currículo Escolar: Un Análisis de Buenas Prácticas. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, IV(10), 439-451. doi:<https://doi.org/10.56200/mried.v4i10.9457>
- Sánchez Amaya, T., & Gozález Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educucación y educadores*, 19(2), 241-253. doi:DOI: 10.5294/edu.2016.19.2.4
- Superintendencia de banca, seguros y AFP y CAF Banco de desarrollo de América Latina. (2022). *Encuesta de medición de capacidades financieras Perú 2022*. Encuesta, Perú. Recuperado el 6 de julio de 2024, de [https://www.sbs.gob.pe/Portals/4/jer/CIFRAS-ENCUESTA/2022/Brochure\\_ENCUESTA\\_CAPACIDADES%20FINANACIERAS%202022\\_vr.pdf](https://www.sbs.gob.pe/Portals/4/jer/CIFRAS-ENCUESTA/2022/Brochure_ENCUESTA_CAPACIDADES%20FINANACIERAS%202022_vr.pdf)
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: NARCEA, S.A de ediciones.
- Travé Gonzáles, G., Molina Marfil, J. A., & Delval Merino, J. (2018). *Enseñar y aprender economía en educación secuandaria*. Madrid: Síntesis S. A.
- Ualá. (S.f.). *Aula ualá*. Obtenido de Introducción a las finanzas personales: <https://www.uala.com.mx/assets/legales/introduccion-a-las-finanzas-personales.pdf>
- Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9723-9762.

## ANEXO A: Matriz de consistencia

### Título de investigación

“Saberes del docente de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de finanzas personales en instituciones educativas de secundaria de Lambayeque, 2024”

### Autores

Edgar Isaac Cubas Valle y Francisca Isabel Riojas Márquez

[Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - Lambayeque]

Problema	Idea que defender	Objetivos	Diseño teórico	Diseño metodológico
<p><b>Síntesis de la situación problemática</b></p> <p>En el mundo, la formación en finanzas personales es crucial para mejorar la administración de recursos económicos. Sin embargo, en Perú, la educación financiera es un tema que no se desarrolla adecuadamente pese a que se le incluye dentro del programa curricular de Educación Secundaria como una competencia del área de Ciencias Sociales: “Gestiona responsablemente los recursos económicos”. Esta competencia está orientada a que el estudiante sea capaz de administrar los recursos de los que dispone de una manera racional y consciente, considerando las ventajas y desventajas de las decisiones que tome. Esta competencia abarca dos capacidades: “Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero” y “Toma decisiones económicas y financieras” (Ministerio de Educación, 2017, p. 97). Sin embargo, pareciera que estos contenidos no se están tratando adecuadamente.</p> <p>La falta de educación financiera en el país se refleja en distintas fuentes, una de ellas, la Encuesta de Medición de Capacidades Financieras (2022) (Superintendencia de banca, seguros y AFP y CAF Banco de desarrollo de América Latina, 2022) donde se señala que “el 46 % de la población peruana cuenta con un nivel medio de educación financiera y un 13 % tiene un nivel adecuado; pero aún hay un 41 % que carece de capacidades financieras”, esta información fue presentada en la inauguración de la Semana Mundial del Ahorro en el año 2023. Estos resultados permiten entender por qué muchos peruanos no toman buenas decisiones financieras y se sobrecargan de deudas, además no conocen cómo elaborar un plan de ahorro e incluso, por este desconocimiento, toman decisiones inadecuadas de inversión.</p> <p>Es relevante que en la educación secundaria se desarrolle una educación financiera adecuada, sobre todo, en relación con las finanzas personales, pues los adolescentes, en algún momento, serán adultos responsables de la administración de su dinero. Sin embargo, parece que las estrategias usadas por los docentes no están dando los resultados esperados y la explicación estaría relacionada con el poco tiempo que le dedican a la enseñanza de finanzas personales: “(...) el Ministerio de Educación (2019b) reportó que los docentes abordaban con menor frecuencia los tópicos vinculados a economía, en comparación con los asociados a historia y geografía, lo que evidencia dificultades en su enseñanza (...)” (Chávez, 2020, p. 1). Los docentes no le atribuyen la debida importancia a estos contenidos. “En particular, sobre la enseñanza de la economía, Travé, Molina y Delval (2018) señalan que, en el pasado, fue ignorada o impartida de manera no científica, sin la rigurosidad didáctica necesaria (...)” (Chávez, 2020, p. 11) Los docentes de ciencias sociales tienen deficiente formación para la didáctica de la educación financiera y, por lo mismo, desarrollan una enseñanza cuestionable y se les dificulta programar contenidos relacionados con este saber.</p> <p><b>Formulación del problema</b></p> <p>¿Qué saberes disponen los docentes de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de las finanzas personales en las instituciones educativas de secundaria de Lambayeque?</p>	<p><b>Idea que defender</b></p> <p>los docentes de Ciencias Sociales disponen de saberes diferenciados conceptuales, procedimentales y actitudinales acerca de la enseñanza de las finanzas personales en instituciones educativas de secundaria de Lambayeque.</p> <p><b>Categorías</b></p> <p><b>Saberes docentes</b>            Conocimiento disciplinar y actualización            Metodología participativa e indagativa            Uso de recursos y mediación tecnológica            Capacidad crítica y vínculo contextual</p> <p><b>Enseñanza de finanzas personales</b>            Dominio conceptual y transaccional            Gestión, aplicación y formación (saber práctico y didáctico)            Valoración e integración curricular (saber actitudinal)</p>	<p><b>General</b></p> <p>Describir los saberes de los docentes de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de las finanzas personales en instituciones educativas de secundaria de Lambayeque.</p> <p><b>Específicos</b></p> <p>Registrar etnográficamente los saberes de los docentes de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de las finanzas personales.</p> <p>Analizar categorialmente los saberes docentes registrados.</p> <p>Interpretar los saberes docentes registrados.</p>	<p><b>Antecedentes</b></p> <p>Palacio García, L. A., Núñez Rueda, S. N., &amp; Vargas Daza, M. (2021). Educación económica y financiera en el sistema educativo colombiano a partir de la experiencia de los estudiantes y los profesores de educación media en Santander.</p> <p>Bona, L. M. (2023). Problemas y desafíos para la enseñanza decolonial de la economía en América Latina. Hacia una agenda renovada.</p> <p>Biggio Pastor, M. d. (2022). Condiciones para desarrollar la Educación financiera en la Educación Básica Regular en el Perú.</p> <p>Estrada cuadros, L. M., &amp; Miranda Jaramillo, d. s. (2022). Educación financiera y su influencia sobre las finanzas personales en los docentes de la Institución Educativa N° 3054 La Flor, 2022</p> <p>Chávez Cerdeña, F. M. (2020). Percepciones de los docentes sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana.</p> <p><b>Bases teóricas</b></p> <p><b>Didáctica general</b></p> <p>El saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente (Tardif, 2004, p. 15).</p> <p><b>Didáctica de las Ciencias Sociales</b></p> <p>Desde la didáctica de las ciencias sociales, el reto es cada vez más claro: hemos de formar a unos docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro. (Pagès, 2011, p. 79)</p> <p><b>La disciplina económica (o financiera)</b></p> <p>“La palabra “finanzas” se puede definir como el conjunto de actividades que, a través de la toma de decisiones, mueven, controlan, utilizan y administran dinero y otros recursos de valor.” [...] (García, 2014, p. 1)</p> <p><b>El currículum por competencias (en Ciencias Sociales)</b></p> <p>La educación financiera “se presenta como una estrategia básica para ayudar a las personas a enfrentar sus desafíos cotidianos y realizar sus proyectos individuales y colectivos. Con este conocimiento se aporta a la autonomía de estudiantes y docentes en relación a sus finanzas”.(Ministerio de Educación, et. al., s.f.)</p>	<p><b>Enfoque</b></p> <p>Cualitativo</p> <p><b>Tipo y nivel</b></p> <p>Básica y descriptivo-interpretativo</p> <p><b>Diseño</b></p> <p>No experimental</p> <p><b>Procedimiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recojo de datos mediante un guion de entrevista en profundidad.</li> <li>Análisis categorial sobre la base de recurrencias de significado.</li> <li>Interpretación de las recurrencias identificadas.</li> </ul> <p><b>Muestra</b></p> <p>Población muestral de 11 docentes, seleccionados mediante el muestreo no probabilístico por conveniencia, permite elegir qué casos están disponibles para acordar incluir. Se basa en la accesibilidad y cercanía del investigador a los temas. Los 11 docentes de Ciencias Sociales laboran en colegios públicos y particulares de la región Lambayeque, durante el año 2025.</p> <p><b>Método</b></p> <p>Interpretativo</p> <p><b>Técnica</b></p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p><b>Instrumento</b></p> <p>Guion de entrevista semiestructurada.</p>

## ANEXO B: Guion de entrevista semiestructurada

### GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

“Saberes del docente de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de finanzas personales en instituciones educativas de secundaria de Lambayeque, 2024”

#### Datos generales de la entrevista

Entrevista N°: .....  
 Fecha de aplicación de la entrevista: .....  
 Lugar: .....  
 Entrevistado: .....  
 Especialidad: .....  
 Tiempo de experiencia como docente de Ciencias Sociales: .....  
 Tiempo de servicio en la actual institución: .....  
 Nivel:  I  P  S      Sexo:  M  F      Edad:  años

Horario de inicio: ..... Hora de término: .....

#### Introducción

Reciba, usted, nuestros cordiales saludos y, a la vez, el agradecimiento respectivo por su participación en esta entrevista. Al igual que usted, participan otros docentes de Ciencias Sociales, seleccionados por su amplia experiencia en Educación Básica Regular secundaria. Su colaboración contribuirá al desarrollo del trabajo de investigación sobre los saberes de los docentes de Ciencias Sociales respecto a la enseñanza de las finanzas personales a estudiantes de secundaria. La entrevista durará entre 30 y 45 minutos. Se le solicita su autorización para grabar la entrevista, a fin de contar completamente con la información que nos brindará. La información será guardada con absoluta confidencialidad y codificada para fines de análisis durante el desarrollo de esta investigación.

#### Objetivo

Describir los saberes de los docentes de Ciencias Sociales respecto a la enseñanza de las finanzas personales en instituciones educativas de secundaria del departamento de Lambayeque.

**Nota:** La información que se obtenga de esta entrevista es de carácter confidencial y la identidad revelada por el entrevistado se mantendrá en absoluta reserva con el fin de respetar los principios éticos de la investigación.

#### Pregunta inicial

1. ¿Podría narrar su experiencia como docente de Ciencias Sociales en Educación Básica Regular secundaria?

#### Preguntas según dimensiones

##### Conocimiento disciplinar y actualización

2. ¿Cómo se actualiza usted en temas de Ciencias Sociales?

##### Metodología participativa e indagativa

3. ¿Qué rol tienen los proyectos de investigación y el trabajo en equipo al abordar temas de finanzas personales en sus clases de Ciencias Sociales?

**Uso de recursos y mediación tecnológica**

4. ¿Cómo diseña materiales didácticos para la enseñanza de finanzas personales, incorpora tecnologías y fuentes primarias?

**Capacidad crítica y vínculo contextual**

5. ¿Cómo promueve el pensamiento crítico y la toma de decisiones fundamentadas en el ámbito de las finanzas personales?
6. ¿Cómo vincula los contenidos de finanzas personales con la realidad local o nacional, y cómo fomenta la participación ciudadana desde el aula en relación a estos contenidos?

**Dominio conceptual y transaccional**

7. ¿Qué entiende por finanzas personales, ahorro e inversión?
8. ¿Cómo distingue usted entre una necesidad y un deseo?
9. ¿Qué productos financieros conoce (cuentas bancarias, tarjetas) y cómo explicaría su uso y diferencias a sus estudiantes?

**Gestión, aplicación y formación (saber práctico y didáctico)**

10. ¿Cómo evalúa su preparación para enseñar finanzas personales y cómo se actualiza o fortalece en este tema?
11. ¿Cómo organiza sus finanzas personales (ingresos, gastos, presupuesto)? ¿Qué estrategias utiliza?
12. ¿Qué conocimientos tiene sobre el endeudamiento y el cálculo de intereses? ¿Cómo decide si una deuda le conviene?

**Valoración e integración curricular (saber actitudinal)**

13. ¿Qué importancia le atribuye a la enseñanza de las finanzas personales en secundaria?
14. ¿Qué tan motivado se siente a profundizar su enseñanza de temas financieros? ¿Qué lo impulsa o limita?
15. ¿De qué manera fomenta en sus estudiantes hábitos financieros saludables dentro de su práctica docente?

**Preguntas de cierre**

16. ¿Cómo ha sido su experiencia al enseñar finanzas personales? ¿Ha enfrentado alguna dificultad?
17. ¿Qué sugerencias daría para mejorar la enseñanza de las finanzas personales en el área de Ciencias Sociales?

**Observaciones**

.....

*Gracias por su tiempo brindado.*

**ANEXO C: Informes de validación del Guion de entrevista semiestructurada**

Chiclayo, 17 de julio de 2025


Señor

**Mg. Ysaac Galán Salazar**

Es grato dirigirnos a usted para manifestarle nuestro cordial saludo. Dada su experiencia profesional y méritos académicos y personales, le solicitamos su inapreciable colaboración como experto para la validación de contenido de los ítems que conforman el presente instrumento (anexo 1), que será aplicado a una muestra seleccionada con la finalidad de recoger información directa para la investigación titulada **“Saberes del docente de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de finanzas personales en instituciones educativas de secundaria de Lambayeque, 2024”**, estudio ejecutado con fines de obtener el título profesional de Licenciado en Educación, Ciencias Histórico Sociales y filosofía.

Para efectuar la validación del instrumento, usted deberá leer atentamente cada enunciado de acuerdo con el criterio personal y profesional que corresponda al instrumento. Se le agradece cualquier sugerencia acerca de la escritura, contenido, pertinencia, congruencia u otro aspecto que considere relevante para mejorar la construcción de este instrumento de estudio.

Muy atentamente,

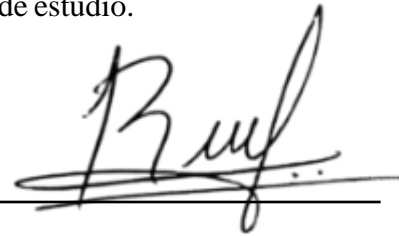


Edgar Isaac Cubas Valle

Márquez DNI: 75753060

Correo: [ecubasva@unprg.edu.pe](mailto:ecubasva@unprg.edu.pe)

Celular: 979 146 449



Francisca Isabel Riojas

DNI: 75828406

Correo: [friojasm@unprg.edu.pe](mailto:friojasm@unprg.edu.pe)

Celular: 919 758 617

### JUICIO DE EXPERTO ACERCA DE GUIÓN DE ENTREVISTA

**INSTRUCCIÓN.** Anote en cada casilla un aspa, según la condición cualitativa de cada ítem (claridad en la escritura, coherencia interna, inducción a la respuesta, términos adecuados con el nivel del informante, mide lo que pretende) y acorde con las opciones de respuesta (sí / no). En la casilla de *observaciones* puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTAS	Claridad en la escritura		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Términos adecuados con el nivel del informante		Mide lo que pretende		Esencial	Útil pero no esencial	No importante	OBSERVACIONES (Por favor, indique si se debe eliminar o modificar algún ítem)
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No				
1.	X		X			X	X		Parcialmente			X		<i>Si se busca una conexión más directa desde el inicio, con el tema de investigación vinculada a la "enseñanza de finanzas personales", podría reformularse de la siguiente manera: "¿Podría narrar su experiencia como docente de Ciencias Sociales, especialmente en la enseñanza de temas económicos o sociales relevantes para las finanzas personales?"</i>
2.	X		X			X	X		Parcialmente			X		<i>Se considera que es una pregunta indirecta. Se centra en el conocimiento de Ciencias Sociales en general, no específicamente en el conocimiento disciplinar relacionado con finanzas personales. Recomendación: se puede reformular a: "¿Cómo se actualiza usted sobre temas de economía, finanzas o gestión de recursos dentro de las Ciencias Sociales?" para enfocarla en el objetivo de la investigación.</i>
3.	X		X			X	X		Parcialmente			X		<i>Esta pregunta es sobre la contextualización general de los contenidos de Ciencias Sociales. Recomendación: reformular a: "¿Cómo conecta los contenidos de Ciencias Sociales, particularmente aquellos relacionados con la economía o finanzas, con la realidad local o nacional para hacerlos relevantes a sus estudiantes?"</i>
4.	X		X			X	X		Parcialmente			X		<i>Esta pregunta es sobre didáctica general en Ciencias Sociales. Recomendación: reformular a: "¿Qué rol tienen los proyectos de investigación y el trabajo en equipo al abordar temas de finanzas personales en sus clases de Ciencias Sociales?"</i>
5.	X		X			X	X		Parcialmente			X		<i>Indaga sobre el diseño de materiales didácticos y el uso de recursos de manera general. Recomendación: reformular a: "¿Cómo diseña materiales didácticos específicamente para la enseñanza de finanzas personales? ¿Incorpora el uso de tecnologías y fuentes primarias (documentos, objetos, fotografías, etc.) para enriquecer sus clases sobre este tema?"</i>
6.	X		X			X	X		Parcialmente			X		<i>Si bien el pensamiento crítico es fundamental para las finanzas personales, la pregunta está formulada de manera general. Recomendación: sería más directa si se enfoca en la promoción del pensamiento crítico aplicado a decisiones financieras. Por ejemplo: "¿Cómo promueve el pensamiento crítico y la toma de decisiones fundamentadas en el ámbito de las finanzas personales o económicas en sus clases?"</i>

7.	X		X			X	X		Parcialmente			X		<i>Es una pregunta indirecta. Se refiere a la promoción de habilidades de resolución de problemas en general. Recomendación: para ser directa, debería especificar problemas relacionados con situaciones económicas o financieras. Por ejemplo: "¿Cómo promueve que sus estudiantes busquen soluciones a problemas complejos o de actualidad relacionados con situaciones económicas o financieras personales o familiares?"</i>
8.	X		X			X	X		Parcialmente			X		<i>Recomendación: serían más pertinentes si se enfocaran en cómo el docente utiliza el contexto local para enseñar conceptos de finanzas personales, como el consumo local, el ahorro en la comunidad, etc. Reformular a: "¿Qué fuentes consulta para conocer la economía local actual? ¿Cómo utiliza esa información para enseñar conceptos de finanzas personales, como el consumo local o las oportunidades de ahorro e inversión en la comunidad?"</i>
9.	X		X			X	X		Parcialmente			X		<i>Recomendación: para el objetivo, debería especificar cómo se vinculan los contenidos de finanzas personales con la realidad social y cómo se fomenta una participación ciudadana informada en aspectos económicos. Reformular a: "¿Cómo vincula los contenidos escolares de finanzas personales con la realidad social y fomenta la participación ciudadana consciente en decisiones económicas o de consumo desde el aula?"</i>
10.	X		X			X	X		Sí			X		<i>Recomendación: mantener la pregunta sin cambios.</i>
11.	X		X			X	X		Sí			X		<i>Recomendación: mantener la pregunta sin cambios.</i>
12.	X		X			X	X		Sí			X		<i>Recomendación: mantener la pregunta sin cambios.</i>
13.	X		X			X	X		Sí			X		<i>Recomendación: mantener la pregunta sin cambios.</i>
14.	X		X			X	X		Sí			X		<i>Recomendación: mantener la pregunta sin cambios.</i>
15.	X		X			X	X		Sí			X		<i>Recomendación: mantener la pregunta sin cambios.</i>
16.	X		X			X	X		Sí			X		<i>Recomendación: mantener la pregunta sin cambios.</i>
17.	X		X			X	X		Sí			X		<i>Recomendación: mantener la pregunta sin cambios.</i>
18.	X		X			X	X		Sí			X		<i>Recomendación: mantener la pregunta sin cambios.</i>
19.	X		X			X	X		Sí			X		<i>Recomendación: mantener la pregunta sin cambios.</i>
20.	X		X			X	X					X		<i>Recomendación: mantener la pregunta sin cambios.</i>
21.	X		X			X	X					X		<i>Recomendación: evaluar si se retira la pregunta</i>

Muchas gracias por su apoyo.

Nombres y apellidos:  
**Ysaac Galán Salazar**

Grado académico:  
**Magister**

Firma: \_\_\_\_\_



## CONSTANCIA DE VALIDACIÓN


Quien suscribe, YSAAC GALÁN SALAZAR, con documento de identidad N°:16756233, de profesión PROFESOR, con Grado de MAGISTER, ejerce actualmente como DIRECTOR DE DESARROLLO ACADÉMICO Y DOCENTE UNIVERSITARIO en la Institución UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN.

or medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de *validación* el *instrumento* (guion de entrevista), a los efectos de su aplicación en docentes de Ciencias Sociales que laboran en colegios nacionales y particulares del departamento de Lambayeque.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones (colocar un aspa en el cuadro).

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems		X		
Amplitud de contenidos		X		
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			X	

Fecha: 25 de julio de 2025



Firma DNI N°: 16756233

Chiclayo, 19 de julio de 2025

Señor

**Mg. Francisco Esteban Diaz Rafael**

Es grato dirigirnos a usted para manifestarle nuestro cordial saludo. Dada su experiencia profesional y méritos académicos y personales, le solicitamos su inapreciable colaboración como experto para la validación de contenido de los ítems que conforman el presente instrumento (anexo 1), que será aplicado a una muestra seleccionada con la finalidad de recoger información directa para la investigación titulada “*Saberes del docente de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de finanzas personales en instituciones educativas de secundaria de Lambayeque, 2024*”, estudio ejecutado con fines de obtener el título profesional de Licenciado en Educación, Ciencias Histórico Sociales y filosofía.

Para efectuar la validación del instrumento, usted deberá leer atentamente cada enunciado de acuerdo con el criterio personal y profesional que corresponda al instrumento. Se le agradece cualquier sugerencia acerca de la escritura, contenido, pertinencia, congruencia u otro aspecto que considere relevante para mejorar la construcción de este instrumento de estudio.

Muy atentamente,



DNI: 75753060

Correo: [ecubasva@unprg.edu.pe](mailto:ecubasva@unprg.edu.pe)

Celular: 979 146 449



Francisca Isabel Riojas Márquez

DNI: 75828406

Correo: [friojasm@unprg.edu.pe](mailto:friojasm@unprg.edu.pe)

Celular: 919 758 617

### JUICIO DE EXPERTO ACERCA DE GUIÓN DE ENTREVISTA

**INSTRUCCIÓN.** Anote en cada casilla un aspa, según la condición cualitativa de cada ítem (claridad en la escritura, coherencia interna, inducción a la respuesta, términos adecuados con el nivel del informante, mide lo que pretende) y acorde con las opciones de respuesta (sí / no). En la casilla de *observaciones* puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTAS	Claridad en la escritura		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Términos adecuados con el nivel del informante		Mide lo que pretende		Esencial	Útil pero no esencial	No importante	OBSERVACIONES (Por favor, indique si se debe eliminar o modificar algún ítem)
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No				
1.	X		X			X	X		X		X			
2.	X		X			X	X		X		X			Indicar fuentes.
3.	X		X			X	X		X		X			Reemplazar “conecta” por “articula”
4.	X			X		X	X		X			X		Dividirse en dos preguntas, evitando ambigüedad
5.	X		X			X	X		X		X			Separar en dos ítems: diseño de materiales / uso de fuentes y TIC.
6.	X		X			X	X		X		X			
7.	X			X		X	X		X		X			Aclarar el tipo de problema (económicos, sociales, ambientales, etc.)
8.	X		X			X	X		X		X			
9.	X		X			X	X		X		X			Agregar “a través de qué estrategias o actividades”
10.	X		X			X	X		X		X			
11.	X		X			X	X		X		X			
12.	X		X			X	X		X		X			
13.	X		X			X	X		X		X			Agregar, estrategias de actualización
14.	X		X			X	X		X		X			
15.	X		X			X	X		X		X			Dividir en dos preguntas para profundizar más.
16.	X		X			X	X		X		X			
17.	X		X			X	X		X		X			
18.	X		X			X	X		X		X			Podría dividirse en dos para no condicionar la respuesta.
19.	X		X			X	X		X		X			Aclarar si se refiere a actividades o enfoques específicos.
20.	X		X			X	X		X		X			
21.	X		X			X	X		X		X			

**Nombres y apellidos:** Francisco Esteban Díaz Rafael

**Grado académico:** Magister con mención en Gestión y Acreditación Educativa.

Firma:



### CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

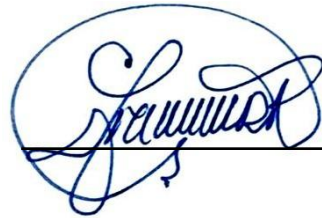
Quien suscribe, Francisco Esteban Diaz Rafael con documento de identidad N°: 16790112, de profesión docente en Historia y Geografía con Grado de Magister, ejerce actualmente como profesor de Ciencias Sociales en la Institución “Pedro Abel Labarthe Durand”.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de *validación* el *instrumento* (guion de entrevista), a los efectos de su aplicación en docentes de Ciencias Sociales que laboran en colegios nacionales y particulares del departamento de Lambayeque.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones (colocar un aspa en el cuadro).

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			X	
Amplitud de contenidos				X
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia				X

Fecha: 23 de julio, 2025



DNI N°: 16790112

Chiclayo, 18 de julio de 2025

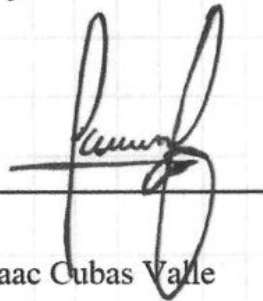
Señor

**Mg. Guillermo Figueroa Luna**

Es grato dirigirnos a usted para manifestarle nuestro cordial saludo. Dada su experiencia profesional y méritos académicos y personales, le solicitamos su inapreciable colaboración como experto para la validación de contenido de los ítems que conforman el presente instrumento (anexo 1), que será aplicado a una muestra seleccionada con la finalidad de recoger información directa para la investigación titulada *“Saberes del docente de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de finanzas personales en instituciones educativas de secundaria de Lambayeque, 2024”*, estudio ejecutado con fines de obtener el título profesional de Licenciado en Educación, Ciencias Histórico Sociales y filosofía.

Para efectuar la validación del instrumento, usted deberá leer atentamente cada enunciado de acuerdo con el criterio personal y profesional que corresponda al instrumento. Se le agradece cualquier sugerencia acerca de la escritura, contenido, pertinencia, congruencia u otro aspecto que considere relevante para mejorar la construcción de este instrumento de estudio.

Muy atentamente,

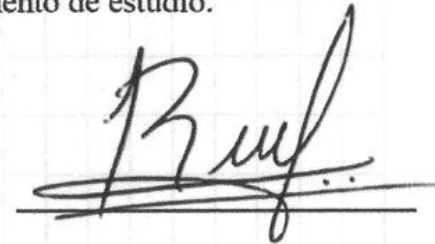


Edgar Isaac Cubas Valle

DNI: 75753060

Correo: [ecubasva@unprg.edu.pe](mailto:ecubasva@unprg.edu.pe)

Celular: 979 146 449



Francisca Isabel Riojas Márquez

DNI: 75828406

Correo: [friojasm@unprg.edu.pe](mailto:friojasm@unprg.edu.pe)

Celular: 919 758 617

### JUICIO DE EXPERTO ACERCA DE GUION DE ENTREVISTA

**INSTRUCCIÓN.** Anote en cada casilla un aspa, según la condición cualitativa de cada ítem (claridad en la escritura, coherencia interna, inducción a la respuesta, términos adecuados con el nivel del informante, mide lo que pretende) y acorde con las opciones de respuesta (sí / no). En la casilla de *observaciones* puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTAS	Claridad en la escritura		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Términos adecuados con el nivel del informante		Mide lo que pretende		Esencial	Útil pero no esencial	No importante	OBSERVACIONES (Por favor, indique si se debe eliminar o modificar algún ítem)
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No				
1.	X			X		X	X			X				Modificar el ítem, propongo indicación "narre"
2.	X		X			X	X		X					
3.	X			X		X	X		X					Modificar el ítem, propongo indicación "relaciona"
4.	X			X		X	X		X					Modificar el ítem, propongo indicación a proyecto de investigación agregar acción participativa
5.	X		X			X	X		X					
6.	X		X			X	X		X					
7.	X			X		X	X		X					Modificar el ítem, propongo indicación busquen soluciones a problemas de la población con la que se trabaja
8.	X		X			X	X		X					
9.	X		X			X	X		X					
10.	X		X			X	X		X					
11.	X		X			X	X		X					
12.	X		X			X	X		X					
13.	X		X			X	X		X					
14.	X		X			X	X		X					
15.	X		X			X	X		X					
16.	X		X			X	X		X					
17.	X		X			X	X		X					
18.	X		X			X	X		X					
19.	X		X			X	X		X					
20.	X		X			X	X		X					
21.	X		X			X	X		X					

Muchas gracias por su apoyo.

Nombres y apellidos:  
Mgr. Guillermo Figueroa Luna

Grado académico:  
Maestro en Ciencias Sociales

Firma:



### CONSTANCIA DE VALIDACIÓN


Quien suscribe, Guillermo Figueroa Luna con documento de identidad N°: 07211475, de profesión docente con Grado de Maestro en Ciencias Sociales en Ciencias Políticas: Gerencia Social, ejerce actualmente como Investigador en la Institución Taller de Investigación en Ciencias Sociales

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de *validación* el *instrumento* (guion de entrevista), a los efectos de su aplicación en docentes de Ciencias Sociales que laboran en colegios nacionales y particulares del departamento de Lambayeque.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones (colocar un aspa en el cuadro).

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			X	
Amplitud de contenidos			X	
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			X	

Fecha: 26 de Julio del 2025

  
 Firma  
 DNI N°: 07211475

**ANEXO D: Data de entrevistas semiestructuradas**

<b>Entrevistas semiestructuradas con docentes de Ciencias Sociales de la región Lambayeque</b>							
<b>N°</b>	<b>Docente entrevistado</b>	<b>Edad (años)</b>	<b>Experiencia (años)</b>	<b>Lugar</b>	<b>Fecha</b>	<b>Entrevistadores</b>	<b>Transcripción</b>
1	Entrevistado 1	53	13	Motupe	01/08/25	Edgar – Isabel (presencial)	<a href="#">Entrevista 1</a>
2	Entrevistado 2	40	17	Chóchope	05/09/25	Edgar –Isabel (virtual)	<a href="#">Entrevista 2</a>
3	Entrevistado 3	35	5	Pimentel	15/09/25	Edgar – Isabel (virtual)	<a href="#">Entrevista 3</a>
4	Entrevistado 4	41	17	Lambayeque	08/10/25	Edgar – Isabel (virtual)	<a href="#">Entrevista 4</a>
5	Entrevistado 5	38	15	Lambayeque	09/10/25	Edgar (virtual)	<a href="#">Entrevista 5</a>
6	Entrevistado 6	55	23	La Victoria	10/10/25	Edgar (presencial)	<a href="#">Entrevista 6</a>
7	Entrevistado 7	37	12	Pimentel	12/10/25	Edgar (virtual)	<a href="#">Entrevista 7</a>
8	Entrevistado 8	24	4	La Victoria	14/10/25	Edgar – Isabel (virtual)	<a href="#">Entrevista 8</a>
9	Entrevistado 9	45	12	La Victoria	15/10/25	Edgar (virtual)	<a href="#">Entrevista 9</a>
10	Entrevistado 10	42	15	Chiclayo	21/10/25	Edgar – Isabel (virtual)	<a href="#">Entrevista 10</a>
11	Entrevistado 11	38	13	Olmos	23/10/25	Isabel (presencial)	<a href="#">Entrevista 11</a>