

Vol. 18, Núm. 2, 2016

Alfabetización socioeconómica y financiera de adolescentes mexicanos del siglo xxi

Socioeconomic and Financial Literacy in 21st Century Mexican Adolescents

Evelyn Diez-Martinez (*) evelyn@uaq.mx

* Universidad Autónoma de Querétaro

(Recibido: 13 de agosto de 2014; Aceptado para su publicación: 17 de agosto de 2015)

Cómo citar: Diez-Martinez, E. (2016). Alfabetización socioeconómica y financiera en adolescentes mexicanos del siglo xxi. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 130-143. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/861>

Resumen

La psicología ha hecho aportaciones sobre la comprensión de los conceptos económicos y financieros durante el desarrollo; en México los estudios sobre cómo se adquieren estos conocimientos han sido escasos. En la educación están incluidos dentro de la "alfabetización económica", sin embargo, esta alfabetización no ha sido incluida en los currículos formales de los diferentes niveles educativos a pesar de ser considerada actualmente como competencia esencial para los adolescentes del siglo xxi. Este estudio analizó la comprensión de conceptos de esta alfabetización en 245 adolescentes (de 12 a 16 años de edad) en escuelas públicas y privadas. Se aplicó un cuestionario con preguntas sobre la remuneración por el trabajo, la ganancia, los intereses en préstamos y la oferta y demanda. Los resultados indican que aún en los sujetos mayores, la comprensión de los conceptos estudiados no es adecuada. Se discuten los resultados desde la Psicología del Desarrollo del Pensamiento Socioeconómico.

Palabras clave: Alfabetización económica y financiera, adolescentes.

Abstract

Psychology has contributed to our understanding of how economic and financial concepts are assimilated during the stages of development, but in Mexico, few studies have been carried out with regard to the acquisition of this knowledge. In educational terms, this falls under "economic literacy". However, this literacy has not been included in formal curricula for any level of education despite currently being considered an essential competency for adolescents in the 21st century. This study analyzed understanding of these literacy concepts in 245 adolescents (from 12 to 16 years of age) in public and private schools. A questionnaire was used with questions about remuneration for work, profit, interest on loans, and supply and demand. The results show that even older subjects do not have an adequate understanding of the concepts reviewed. The

results are discussed from the perspective of developmental psychology of socioeconomic thought.

Keywords: Economic and financial literacy, Adolescents.

I. Introducción

La extensión de la sociedad de consumo exige a niños y jóvenes involucrarse en actividades económicas, y su involucramiento depende de la edad, género, contexto social y cultural, además de sus experiencias cotidianas. Este conocimiento exigido de forma cada vez más temprana se ha convertido en problema de estudio para varias disciplinas, en este caso para la Psicología del Desarrollo del Pensamiento Socioeconómico (Diez, 2009).

Diversos autores han discutido que dentro de las alfabetizaciones básicas con las que deben contar los ciudadanos del siglo XXI, debería estar la mencionada como “alfabetización de la cultura económica” (Coll, 2006). A pesar de que en varios países (Inglaterra, Gales, Japón, Estados Unidos de Norteamérica, por mencionar algunos) la escuela pone interés en esta “alfabetización económica”, estos rubros son incipientes en los programas educativos mexicanos, y existen escasos estudios sobre cómo los niños y adolescentes comprenden y adquieren este tipo de conocimiento (Diez, 2009).

En México la educación económica y financiera ha sido dejada en manos de las instituciones fiduciarias, transmitiendo a sus usuarios (que sobre todo requieren un uso y manejo de plataformas de Internet) lo que a su juicio consideran conocimientos útiles y que garantizan la existencia de dichas instituciones. No es el fin de este trabajo cuestionar la función de las instituciones, pero sí señalar la falta de interés de los responsables de la educación en México a este respecto. Desde la psicología del desarrollo cognoscitivo han existido diferentes aproximaciones a esta temática: en una primera aproximación los trabajos se han enfocado al estudio del desarrollo de la comprensión de los sujetos sobre las relaciones y transacciones económicas, en las que el modelo psicológico para explicar estas relaciones fue originalmente el de la teoría de Piaget u otras teorías del desarrollo cognoscitivo; y una segunda aproximación se ha enfocado a la comprensión de los niños sobre las bases económicas de la sociedad, como las cadenas de producción y distribución, el trabajo y la jerarquía ocupacional, las instituciones bancarias, las clases sociales, etc., y el amplio rango de actores económicos y las relaciones entre ellos.

Los primeros trabajos sobre el tema fueron los realizados por Strauss (1952), quien interrogó a niños preescolares y adolescentes sobre tópicos como la compra y la venta, las fuentes y el uso del dinero. Strauss fue el primero en describir la creencia de los niños de que el cambio en monedas o billetes dado por los comerciantes al realizar transacciones provee de una fuente de dinero para las personas, creencia que ha sido confirmada en todos los estudios posteriores. Aunque hubo estudios subsecuentes al respecto, no fue hasta la aparición de los trabajos de Furth (1980), y los de Jahoda (1981) que la comprensión del mundo económico en los niños, comenzó a recibir atención sostenida. Unos de los estudios más importantes realizados a la fecha son los realizados por Berti y Bombi (1988), expuestos en su libro *The child's construction of economics*, que dio lugar a un gran número de trabajos en temas como la comprensión del ahorro (Sonuga-Barke y Webley, 1993), la ganancia (Delval, 2013), la comprensión de los bancos (Jahoda, 1981; Berti, 1999; Diez-Martínez y Delval, 2010), y la propaganda en las calles relacionada con los trueques económicos (Diez-Martínez, 2012), por mencionar solo algunos.

La segunda aproximación ha sido la investigación sobre las imágenes que tienen los niños de las realidades económicas de aspectos tales como: el pago a las diferentes ocupaciones, o la distribución de la riqueza dentro de la sociedad. Para este grupo de estudios, la perspectiva sobre

su desarrollo está basada en modelos psicológicos con un interés en la influencia de los procesos sociales, y la comunicación del conocimiento sobre la sociedad, a través de las representaciones sociales, gran parte ejemplificados y recopilados por Lunt y Furnham (1996). Por desgracia estos resultados no son considerados en los programas educativos de nuestras instituciones de educación básica, media y superior, ni considerados en la elaboración de materiales educativos. Que los niños y adolescentes los comprendan es el resultado de un trabajo de construcción arduo y paulatino, que no debiera realizarse de manera azarosa sino apoyado por los adultos y particularmente por las instituciones educativas en las que pasan gran parte de su vida.

Algunos grupos siempre han mostrado interés en incrementar esta “alfabetización económica” y la optimización de los recursos en general. Estos grupos incluyen primordialmente a los padres de familia, quienes en ocasiones a través del “domingo” o “semanada” o cualquier sistema de asignación de dinero (Nehus y Webley, 2013; Van Campenhout, 2015), así como a través de discusiones sobre el trabajo, su remuneración y la asignación de las obligaciones domésticas, el hábito del ahorro de los recursos y servicios de que goza una familia, intentan enseñar a sus hijos a adquirir, ahorrar o incrementar sus bienes, dinero y recursos. Sin embargo, si este tipo de información no es transmitida en las esferas domésticas, difícilmente los niños y jóvenes tienen contacto con ella, hasta su propia incorporación a los ámbitos laborales.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008) en México, reconoció públicamente la importancia de incluir en el currículo de educación básica la educación económica y financiera. De aquel interés se generaron algunos textos, como el “Fichero para el Maestro del Programa de Formación Económica y Financiera de Educación Primaria” (SEP; 2008), que fueron distribuidos en las escuelas y retirados de las mismas, sin ningún documento que indagara si fueron utilizados o generaron algún impacto en los sujetos para los que habían sido elaborados.

Consideramos que el término más adecuado para referirse a este tipo de conocimiento y de educación es el de “educación socioeconómica” o “alfabetización socioeconómica”, e incluye el conjunto de elementos conceptuales y prácticos que permiten al sujeto comprender y actuar con relación a varias actividades socioeconómicas a las que está expuesto cotidianamente y donde estos elementos son una parte estructural del conocimiento de los sujetos (Diez, 2009). Si definimos la “educación económica” como idéntica a la “enseñanza de la economía”, entonces la “educación económica” no podría enseñarse en los niveles básicos de la educación. El significado de la “educación socioeconómica” en el sentido amplio implicaría mostrar a los niños y jóvenes cuál es el razonamiento económico que tienen las personas al desplegar conductas económicas tales como trabajar, comprar, vender, ahorrar, regalar, prestar, deber, etc. Dicho de otra manera, la forma en que las personas están involucradas en actividades culturales y sociales, así como en actividades productivas o industriales y las formas en que se relacionan con instituciones donde existen trueques o intercambios económicos. La “educación socioeconómica” formaría así parte del currículo de las Ciencias Sociales y la Educación Cívica.

En su artículo sobre los significados de la educación económica en Japón en los niveles de educación primaria y secundaria con una perspectiva mundial e histórica, Yamane (1997) hace un resumen ilustrativo sobre cómo se concibe a la educación económica en los Estados Unidos de Norteamérica, en Inglaterra, Gales y Japón, y señala lo siguiente:

En los Estados Unidos, de acuerdo a la definición del Consejo Nacional para la Educación Económica (National Council for Economic Education), la educación económica se define fundamentalmente como la enseñanza de la Economía y se incluyen contenidos de la misma dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En el caso de Inglaterra y Gales, el significado de la educación económica es más amplio que en los Estados Unidos, ya que dentro del currículo nacional, la educación económica incluye un número de objetivos de aprendizaje que no sólo tienen que ver con la

comprensión de algunos conceptos económicos básicos y los sectores económicos, sino que también incluye el desarrollo de habilidades analíticas, personales y sociales, y el desarrollo de actitudes y la experiencia directa con la industria y el mundo del trabajo, a través del sector de negocios y de las empresas comunitarias. Por otra parte en Japón, la educación económica se incluye dentro de la materia de Estudios Sociales, que es un área curricular que integra formación en Sociología, Economía, Geografía, Política e Historia. Sin embargo la educación económica en Japón no incluye el desarrollo de habilidades sociales y personales o de experiencia directa con la industria y el mundo del trabajo.

Retomando algunos aspectos de cada una de las propuestas mencionadas, podríamos señalar que la “educación económica” es una herramienta que permite enseñar a los niños y jóvenes a valorar las decisiones y consecuencias de su conducta y la conducta de los otros, en un amplio rango de cuestiones que deberían formar parte de la agenda de la educación personal y social de los niños y jóvenes, ya que estas cuestiones se relacionan con asuntos de su vida cotidiana.

En México, en educación básica y media no existe dentro de los currículos escolares ninguna asignatura relacionada específicamente con este tipo de nociones, y los pocos elementos que se han incluido sobre alfabetización económica, educación para el consumo y el ahorro, o alfabetización financiera, no han estado adecuados ni cognitiva ni conceptualmente, puesto que han sido ignorados prácticamente hasta hoy (Diez-Martínez, Miramontes y Sánchez, 2001).

Anteriormente se ha argumentado que esta área de conocimiento debiera estudiarse desde el punto de vista cognitivo y psicológico con relación a sus implicaciones en los procesos de aprendizaje específicos y de otras áreas, ya que esta aproximación resultaría más global, y ligada a la experiencia cotidiana (Diez, 2009).

Por ejemplo, en el momento que un alumno puede entender a lo largo de la educación básica y media, que existen diferentes ocupaciones, que cada ocupación es necesaria para la sociedad y merece respeto, que a cada persona en distinta ocupación se le otorga un salario por su trabajo, que ese pago procede de los usuarios, de la producción y de la recaudación fiscal, que cada ocupación recibe un pago diferente debido a su nivel de estudios, preparación y o experiencia, que estos diferentes salarios producen una jerarquía ocupacional que se ve reflejada en clases sociales, que las ocupaciones se insertan en sectores del trabajo, que para llegar a ejercerlas se requiere de cierto nivel de preparación y que como alumno de sexto año de primaria, de tercero de secundaria, o de tercero de preparatoria, con este conocimiento podría delimitar mejor sus aspiraciones ocupacionales y su papel y rol profesional, político y ciudadano en su comunidad y país, y así ser consciente de qué y cómo optimizar en términos de un consumo sostenible, estaríamos formando a un sujeto crítico y participativo y desarrollando su pensamiento socioeconómico más que su conocimiento económico y financiero, que a nuestro juicio es lo que necesitamos transmitir a las jóvenes generaciones en México.

A partir de los estudios realizados, entre ellos los nuestros, se puede señalar una secuencia evolutiva sobre la comprensión de estos aspectos en niños y jóvenes: los niños a partir de los 3 o 4 años saben que los adultos trabajan para obtener dinero, aunque consideran que algunas ocupaciones no reciben remuneración, por ejemplo: una maestra, un médico, un payaso o un músico pueden trabajar sin que les paguen, ya que sus trabajos los realizan por altruismo, gusto, o para divertir a los demás. Esto se basa en su falta de comprensión de la diferencia que existe entre las relaciones personales y las relaciones institucionales involucradas en las esferas del trabajo remunerado, aunada a sus ideas incipientes sobre trabajo y estatus, prestigio social y el tipo de producto que es generado por estas ocupaciones.

Esto se basa en su falta de comprensión entre las relaciones personales y las relaciones institucionales, y sus ideas incipientes sobre trabajo y estatus, prestigio social y el tipo de producto que es generado por estas ocupaciones.

Aproximadamente a los 8 años y a lo largo de la escuela primaria los niños van relacionando el ingreso con el trabajo, inicialmente considerando ricas a aquellas personas que trabajan más tiempo o mejor. Sus jerarquías ocupacionales y sus ideas de remuneración se relacionan con la cantidad y el esfuerzo incluido en el trabajo y el tipo de ocupación desempeñada.

A los 10 años, los niños comprenden que la retribución viene no sólo de los usuarios sino también de un jefe. No tienen conocimiento sobre la producción o los impuestos, así que muy difícilmente comprenden cómo y mediante qué fuentes el trabajo es pagado.

Los adolescentes, a partir de los 13 o 15 años, llegan finalmente a entender las relaciones institucionales entre el jefe y el empleado en todas las ocupaciones y que el dinero procede de las ganancias de la producción y de la recaudación de impuestos; entienden también que las ocupaciones establecen una jerarquía en las relaciones laborales. Finalmente comprenden que las diferencias en el ingreso y la jerarquía ocupacional están relacionadas con factores sociales tales como el estatus socioeconómico, en términos del prestigio ocupacional, y las diferencias en los ingresos.

En México estos aspectos se han estudiado conjuntamente con las ideas de los niños y adolescentes sobre el consumo y el ahorro en adultos, (Diez-Martínez y Ochoa, 2006), el contenido de los libros de texto gratuito sobre el mundo del trabajo y las ocupaciones (Diez-Martínez, Miramontes y Sánchez, 2001), el impacto de la televisión en este conocimiento (Diez-Martínez, Miramontes y Sánchez, 2000), la comprensión de los letrados de la calle relacionados con información económica (Diez-Martínez, 2012) y su comprensión sobre el funcionamiento bancario (Diez-Martínez y Delval, 2010), entre otros temas.

Estos antecedentes, más la intención de generar propuestas educativas que proporcionen educación para la vida cotidiana y sus prácticas, y el interés de impulsar una alfabetización socioeconómica y para el consumo, engloban el propósito de este estudio.

Los resultados obtenidos del estudio cuyo objetivo era analizar la comprensión que tenían los alumnos de la escuela primaria sobre algunos de los conceptos económicos y financieros que fueron incluidos en el *Fichero para el Maestro del Programa de Formación Económica y Financiera de Educación Primaria*, muestran que los conceptos podrían resultar complejos para los alumnos hacia los cuales iban dirigidos. No es posible analizar aquí todos los contenidos del fichero, sin embargo los contenidos incluían cuatro aspectos principales para los seis grados de primaria: ingreso y gasto, manejo de recursos, ahorro y trabajo, y consumo inteligente.

Se amplió el rango de edad y nivel educativo de los sujetos a estudiar para indagar a partir de qué edad y nivel educativo los sujetos comprendían la información que el fichero proporcionaba. Por otra parte, la propuesta inicial de esta investigación contemplaba analizar la comprensión que los maestros tenían sobre los conceptos que debían de transmitir. Esta parte no pudo llevarse a cabo, pues los entrevistados (30 maestros de educación primaria) o nunca recibieron el fichero, o si lo recibieron nunca lo utilizaron, indicando que los conceptos a enseñar eran complejos para ellos y para los alumnos, y requerían mayor preparación. Por otro lado, la SEP nunca generalizó la distribución del fichero ni exigió que fuera utilizado, lo que comprueba la falta de planeación de las instituciones al diseñar, elaborar y probar diversos materiales educativos que en algún momento se generan.

El trabajo tuvo dos objetivos: a) retomar algunos de los conceptos incluidos en el fichero para el maestro, como base para el estudio de la comprensión del conocimiento socioeconómico y financiero que actualmente tienen los estudiantes de educación básica, media y media superior en nuestro país, b) el que los datos presentados puedan ser considerados en posteriores

utilizaciones de los materiales ya existentes o la elaboración e implementación de nuevos materiales. Todas las temáticas fueron extraídas de los contenidos del fichero.

II. Método

Se trabajó con una muestra de 245 adolescentes de escuelas públicas y privadas del estado de Querétaro. Una escuela primaria, una escuela secundaria, y una escuela preparatoria públicas, ubicadas en colonias de contextos socioeconómicos de clase media baja y baja, y una escuela privada con todos los niveles educativos requeridos, en una colonia de contexto socioeconómico de clase media y media alta. Tanto en las escuelas públicas como en la privada se preguntó a los sujetos sobre el nivel educativo alcanzado por sus padres y la actividad laboral que estos desarrollaban.

Controlar el tipo de escuela, el contexto socioeconómico y la edad a través del nivel escolar, (aunque este nivel no fue prioritario puesto que las nociones estudiadas no estaban incluidas en los currículos escolares) así como la escolaridad y actividad laboral de los padres, tuvo como finalidad apreciar si estas variables jugaban algún papel en el conocimiento de los sujetos. Así pues, la muestra intencional estuvo compuesta por 97 alumnos del 6o. grado de primaria, 94 alumnos del 3er. grado de secundaria, y 54 alumnos del 2o. grado de preparatoria (ver tabla I). Se aplicó un cuestionario sobre diversos temas incluidos en el fichero. Por limitaciones de espacio presentamos algunos ejemplos ilustrativos acerca de: la percepción o no percepción de una remuneración en una serie de ocupaciones, la comprensión de la oferta y la demanda, el conocimiento de la ganancia en la compra y venta de productos, y la idea de los intereses resultantes de un préstamo bancario. El cuestionario fue aplicado en los salones de clase y la aplicación tuvo una duración aproximada de 25 minutos.

Tabla I. Distribución de los sujetos por número, grado, tipo de escuela y edad promedio

Niveles Educativos	Encuestados	Edad promedio
6o. Primaria Pública	52	12
3o. Secundaria Pública	44	13
2o. Preparatoria Pública	29	16
6o. Primaria Privada	45	12
3o. Secundaria Privada	50	13
2o. Preparatoria Privada	25	16
Total	245	

III. Resultados

Los resultados fueron analizados realizando un conteo de la frecuencia de respuesta de cada grupo a cada pregunta, y son presentados en porcentajes dada la diferencia del número de participantes en los grupos estudiados.

Tabla II. Porcentajes del nivel educativo de los padres de los sujetos de la muestra

	Padres				Madres			
	Prim.	Sec.	Prepa.	Univ.	Prim.	Sec.	Prepa.	Univ.
Escuelas públicas	10	30	30	30	10	50	30	10
Escuelas privadas	0	0	10	90	0	0	30	70

La tabla II permite apreciar que el nivel máximo de estudios alcanzado por los padres es mayor para los sujetos de la muestra de escuelas privadas, ya que el número de padres que alcanzaron el nivel universitario es considerablemente mayor al que reportan los sujetos en el caso de las escuelas públicas.

Tabla III. Porcentajes del contexto laboral de los padres de los sujetos de la muestra

	Comerciantes	Técnicos y oficios	Burócratas	Profesionistas	Amas de casa
Padres / escuelas públicas	18	53	17	12	0
Madres / escuelas públicas	10	31	9	8	42
Padres / escuelas privadas	36	15	21	28	0
Madres / escuelas privadas	13	8	20	9	50

Para la elaboración de la tabla III en la categoría “Técnicos y oficios” se consideraron ocupaciones como policía, taxista, chofer, secretaria, recepcionista, etc., además de respuestas como “empleado” y “obrero” en general. En la categoría “Comerciantes” se consideraron las respuestas de los sujetos que así lo señalaron, o cuando sus padres hacían compra-venta de alguna mercancía. Finalmente, en la categoría “Profesionistas” se han incluido los profesores, educadoras y profesionistas diversos. Las madres de los encuestados sobre las que se respondió “no trabaja” fueron incluidas en la categoría “Amas de casa”.

En la tabla III se aprecia que los porcentajes con frecuencias más altas en el tipo de contextos laborales donde se desenvuelven los padres de las escuelas públicas son los de trabajos técnicos y oficios, seguidos por ocupaciones en el sector de gobierno y el comercio, y en menor cantidad como profesionistas. El 40% de las madres no trabaja y desempeña labores domésticas.

En el caso de los padres de los sujetos que asisten a escuelas privadas también es alto el porcentaje de ocupaciones en los sectores del comercio, seguido por profesionistas y sectores de gobierno. En este grupo las ocupaciones en oficios o técnicos son mucho menores que para los padres de los sujetos de escuelas públicas. Nuevamente el número de madres que desempeñan labores domésticas es alto.

En el estudio realizado se podría esperar que los sujetos que viven en un ambiente familiar en donde una actividad prioritaria de los padres está ligada a transacciones comerciales tuvieran algunas nociones socioeconómicas o financieras que fueran transmitidas por los padres o el entorno; sin embargo, como se verá en la discusión, esto no se dio.

Tabla IV. Frecuencia de respuesta a las ocupaciones con o sin remuneración para los sujetos de los 3 grupos de escuelas públicas

	Sí le pagan			No le pagan		
	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Primaria	Secundaria	Preparatoria
Mago	40	50	60	60	50	40
Vendedor de globos	40	55	41	60	45	59
Payaso	47	50	45	53	50	55
Bailarina	54	45	69	46	55	31
Taquero	64	64	76	36	36	24
Jugador de futbol	65	73	97	35	27	3
Cantante	66	80	79	34	20	21
Fotógrafo	72	77	90	28	23	10
Niñera	73	82	79	27	18	21
Bombero	77	77	48	23	23	52
Cartero	78	50	76	22	50	24
Actor	78	84	97	22	16	3
Electricista	85	80	90	15	20	10
Policía	87	84	97	13	16	3
Profesor	90	95	97	10	5	3

Las tablas IV y V muestran las respuestas obtenidas en todos los grupos y en los dos tipos de escuela a la tarea: "Subraya las ocupaciones a las que tú piensas les pagan por su trabajo y rodea con un círculo si hay alguna a la que creas que no le pagan por su trabajo". El orden de las listas de las ocupaciones que aparecen en las tablas muestran en primer lugar las ocupaciones que los sujetos reconocen como aquellas que no reciben paga por su trabajo. Es el caso de la ocupación de mago, donde el 60 de los sujetos de la primaria pública, el 80 de los sujetos de la primaria privada, el 50 de los alumnos de la escuela secundaria pública y el 43 de la escuela secundaria privada, así como el 40 de los sujetos de preparatoria pública y el 52 de los sujetos de preparatoria privada señalan que no reciben paga por ese trabajo. Mas aún, todavía en el nivel preparatoria, tanto en la escuela pública como privada, aparecen porcentajes de respuesta que fluctúan entre el 20 y el 50 en algunas ocupaciones, acerca de la idea de que no reciben remuneración por su trabajo. Es el caso para el payaso y el vendedor de globos. En el caso de los sujetos de primaria y secundaria estos porcentajes son aún más altos. El caso contrario es la ocupación de profesor, reconocida como la que recibe una paga por los sujetos de los dos tipos de escuelas, desde el nivel primaria con porcentajes desde el 90 hasta el 97 o 100 en los sujetos de preparatoria.

Es importante el hecho de que en la preparatoria, pública y privada, las tres ocupaciones que aparecen totalmente reconocidas como remuneradas son las de jugador de futbol, actor, policía y profesor. Por una parte podría deberse a que son ocupaciones conocidas en la vida cotidiana, ya sea a través de los medios de comunicación o por contacto directo con ellas. Cabe destacar que las ocupaciones que incluimos son bastante concretas.

Tabla V. Frecuencia de respuesta a las ocupaciones con o sin remuneración para los sujetos de los 3 grupos de escuelas privadas

	Sí le pagan			No le pagan		
	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Primaria	Secundaria	Preparatoria
Mago	20	57	48	80	43	52
Vendedor de globos	29	65	40	71	35	60
Payaso	20	65	44	80	35	56
Bailarina	78	73	60	22	27	40
Taquero	27	73	70	73	27	30
Jugador de fútbol	89	90	94	11	10	6
Cantante	91	92	98	9	8	2
Fotógrafo	69	78	86	31	22	14
Niñera	93	94	98	7	6	2
Bombero	73	51	62	27	49	38
Cartero	71	79	84	29	21	16
Actor	89	96	98	11	4	2
Electricista	98	99	100	2	1	0
Policía	93	98	100	7	2	0
Profesor	90	90	100	10	10	0

Las tablas IV y V muestran algunas diferencias en los resultados obtenidos por tipo de escuela. Los sujetos de la escuela pública en el 6o. grado tienen porcentajes más bajos en el número de ocupaciones que consideran como no remuneradas que los sujetos del mismo grado de la escuela privada, pero sólo en aquellas ocupaciones como mago, vendedor de globos, o payaso, probablemente porque algunos de ellos conocen en su entorno a personas que las realizan y viven de ello, mientras que los sujetos de la escuela privada no las conciben como verdaderos trabajos o sólo las han visto en situaciones de diversión. Sin embargo, los grupos de secundaria y preparatoria obtienen porcentajes bastante similares que se asemejan más por nivel escolar que por otra variable. La selección que realizamos no fue azarosa, ya que muchos estudios han puesto en evidencia que las ocupaciones más concretas, y que aparecen en el entorno de los sujetos, son más fáciles de identificar que aquellas en las que el trabajo realizado es más abstracto y con las cuales uno no se encuentra cotidianamente (Goldstein y Oldham, 1979; Furth, 1980).

En estudios anteriores con niveles similares se ha documentado la información que aporta la televisión y la vida cotidiana en el reconocimiento de las ocupaciones, concluyendo que entre más restringido sea el número de ocupaciones que se realizan en un cierto grupo o comunidad, el papel de la información televisiva es crucial, pues amplía el número de ocupaciones identificadas por los niños y jóvenes en su sociedad (Diez-Martínez, Miramontes y Sánchez, 2000). En cuanto a las nociones de la remuneración por el trabajo, los datos muestran una paulatina comprensión de acuerdo a las edades, y señalan que a pesar de las discusiones escolares acerca de las distintas ocupaciones desde los primeros grados de la educación primaria, los sujetos pueden saber que el dinero se obtiene del trabajo, pero no comprenden que todos los trabajos son pagados.

En resumen, los sujetos comprenden la remuneración mientras pueden identificar la fuente de la misma (el jefe, el patrón, el gobierno, el usuario, etc.), pero en ciertos niveles de desarrollo cognoscitivo, por una parte ciertas ocupaciones no son reconocidas como tales sino como actividades altruistas para diversión de los demás y, por otra, no se ha generalizado la regla de que el trabajo debe ser remunerado siempre, cuando no tiene fines altruistas. Esto es comprensible en las edades más tempranas, pero difícil de entender en las edades que entrevistamos. Estos asuntos se relacionan con todos los elementos que se han señalado a lo largo de este artículo y requieren, para una mejor comprensión, de explicaciones y no solo de experiencia.

El trabajo, como parte de las instituciones sociales, está basado no en relaciones amistosas o diádicas, está revestido de relaciones y roles instituidos a través de reglas y normas dentro de la

organización de la sociedad, que los niños y jóvenes comprenden paulatinamente. Sin embargo, la comprensión de esta y otras instituciones debería ser apoyada por los actores educativos y no ser dejada a la posibilidad o experiencia que puedan tener los sujetos. El fichero (SEP, 2008) incluye información desde el primer grado de primaria sobre las ocupaciones, sin embargo no señala que los alumnos deben reconocer que todas las ocupaciones reciben pago por su trabajo, que sería fundamental para entender otros temas económicos que aparecen después, como sería el caso de la compra-venta y la ganancia, conceptos difíciles de entender –como lo han mostrado estudios que se discutirán a continuación–, y que permitirían comprender en parte el origen y la circulación del dinero y, en general, la posibilidad del consumo.

Tabla VI. Frecuencia de respuesta por grupo y tipo de escuela a la pregunta:
“Cuando compras un lápiz en una papelería, ¿le pagas al vendedor?”

Sujetos Grupo/número	Lo mismo que le costó	Más de lo que le costó	Menos de lo que le costó
Primaria Pública (52)	25	48	27
Secundaria Pública (44)	18	59	23
Preparatoria Pública (29)	7	93	0
Primaria Privada (45)	10	80	10
Secundaria Privada (50)	7	93	0
Preparatoria Privada (29)	10	90	0

En la tabla VI destaca que en ningún nivel escolar, en los diferentes tipos de escuela, se da un 100% de respuesta a la opción correcta. Todavía se encuentran respuestas que no consideran la ganancia en estas transacciones, a pesar de que probablemente lo han realizado o lo han visto en su vida cotidiana. Más aún, en ambos grupos de primaria existen sujetos que piensan que no hay ganancia sino pérdida. La dificultad para entender la ganancia a edades tempranas ha sido señalada por Jahoda (1981) y Berti y Bombi (1988).

Para ilustrar el papel de la experiencia en la comprensión de la ganancia y las dificultades cognitivas involucradas en esta comprensión, Delval, Díaz-Barriga, Hinojosa y Daza (2006) realizaron un estudio con una muestra de 45 niños mexicanos con edades comprendidas entre los 7 y los 15 años, que realizaban diversas actividades de trabajo en la calle para su supervivencia, entre otras, la venta de chicles, frutos secos, flores, periódicos, etc. La situación planteada a los participantes fue: “Un niño vende refrescos en los semáforos. Cada refresco le costó 500 pesos, (valor de los pesos en 1993) ¿en cuánto crees que venda cada refresco?” El 89% de los sujetos señaló que el niño vendería el refresco en una cantidad mayor, 11% que lo vendería en la misma cantidad y un solo caso mencionó que por menos de lo que le costó. Que dieran un precio mayor no garantizaba que tuvieran una comprensión de la ganancia, pues podrían haber entendido una regla como “hay que cobrar siempre más”, sin entender las razones. Al argumentar sus respuestas, los sujetos mencionaron que los vendían más caros por el tamaño, por careros, para que les salga la cuenta. Algunos que señalaron “al mismo precio”, indicaban que en ese mismo precio lo habían comprado, o que le bajarían a 250 pesos porque a veces no les compraban y tenían que bajarle. Eventualmente, los sujetos de mayor edad indicaron que tenían que venderlo en más de lo que les había costado para sacar y no perderle. Estos datos aportaron resultados sobre el papel de la experiencia, que podría acelerar la construcción de explicaciones, pero sólo hasta cierto punto.

Delval (2013) señala algunos conceptos importantes en la comprensión de ganancia. En un proceso simple de compra-venta están involucrados diversos aspectos: el “mecanismo del cambio”. En tanto que el niño no tenga los conceptos matemáticos (valor de monedas, y equivalencias numéricas) no puede entender el proceso del cambio, lo que le conduce a pensar que en el proceso de compra-venta el dinero juega un papel meramente ritual. Es hasta que el niño entiende que el tendero tiene que comprar las cosas y que él mismo paga por lo que vende –

lo que supone entender relaciones entre sistemas independientes, el de la tienda con el de la producción, ligado a su vez con la determinación de los precios y con la cabal comprensión de la retribución por el trabajo—, que la comprensión de la ganancia se vuelve posible. Siguiendo estas precisiones, las respuestas observadas en las tablas III y IV mostrarían que aún hacia los 15 años los sujetos tienen dificultades para entender la retribución por el trabajo y esto obstaculiza su comprensión de otros intercambios económicos. En el fichero la compra-venta es presentada desde el 2o. grado de primaria, aunque nunca se introduce ninguna idea sobre la ganancia.

Tabla VII. Frecuencia de respuesta por grupo y tipo de escuela a la pregunta: “Si pido dinero al banco, por ejemplo 5,000 pesos y me lo prestan durante un año, ¿le tendré que devolver al banco”?

Sujetos		Lo mismo	Más	Menos	Nada
Grupo/número					
Primaria Pública	(52)	37	48	11	4
Secundaria Pública	(44)	35	55	5	5
Preparatoria Pública	(29)	10	90	0	0
Primaria Privada	(45)	27	73	0	0
Secundaria Privada	(50)	15	85	0	0
Preparatoria Privada	(29)	11	89	0	0

La tabla VII muestra que los sujetos a partir de la secundaria obtienen porcentajes de respuesta correctos en porcentajes importantes con respecto a que los préstamos de dinero solicitados a un banco incluyen un interés, o un pago mayor después de un período de tiempo. Sin embargo, todavía en la preparatoria y en los dos tipos de escuela, aparecen sujetos que piensan que uno devuelve al banco la misma cantidad. Siguiendo la idea de comprensiones imprecisas sobre la ganancia, probablemente lo que no se entiende es que los bancos obtienen ganancia sobre los préstamos que otorgan y que el que solicita un préstamo debe con el tiempo pagar una mayor cantidad de la que le fue otorgada. Ahora bien, la comprensión de los intereses bancarios no sólo resulta compleja para sujetos de estas edades sino para sujetos adultos que obtienen préstamos bancarios.

En estudios realizados con sujetos mexicanos, entre 14 y 16 años de edad, acerca de su comprensión sobre el funcionamiento bancario, los intereses, y el crédito, se ha podido documentar que todavía a estas edades existen dificultades para entender el cobro de intereses y cómo y para qué son utilizados por los bancos (Diez-Martínez y Delval, 2010). Estos resultados confirman los obtenidos por Jahoda (1981) y Berti (1999), que indican que comprender el funcionamiento bancario en estos rubros, se basa en problemas con la comprensión de la ganancia, y con ideas ingenuas acerca de la concepción de las instituciones bancarias como altruistas y no como instituciones de intercambio mercantil para obtener beneficios, intercambios que son la base del funcionamiento económico institucional.

El fichero menciona (para 5o. grado) que el ahorro en los bancos genera intereses para el ahorrador, a diferencia de otras formas de ahorro como alcancías, tandas, lugares de la casa y cajas de ahorro popular, pero jamás explica a los alumnos qué son los intereses y cómo se relacionan con la ganancia del banco, lo que permitiría reafirmar la idea de ganancia en diversos intercambios económicos.

Tabla VIII. Porcentaje de frecuencia de respuesta por grupo y tipo de escuela ante las opciones para la pregunta: "Si se construye una escuela cerca de una taquería, ¿la demanda de los tacos aumenta?"

Sujetos		Verdadero	Falso	No sabe
Grupo/número				
Primaria Pública	(52)	46	35	19
Secundaria Pública	(44)	50	31	19
Preparatoria Pública	(29)	72	10	18
Primaria Privada	(45)	54	27	19
Secundaria Privada	(50)	60	30	10
Preparatoria Privada	(25)	69	13	18

Los datos de la tabla VIII muestran que los sujetos tienen algunas nociones sobre estos conceptos y que las respuestas adecuadas se incrementan con la edad y el nivel escolar; sin embargo, el número de respuestas erróneas es considerable en los grupos de sujetos más jóvenes, sin que aparezcan diferencias significativas por tipo de escuela. De acuerdo a los demás datos que hemos venido presentando, estas respuestas son coherentes con el conocimiento o falta del mismo, que presentan los sujetos en otras de las nociones estudiadas.

Un concepto fundamental de los sistemas de comprensión de los intercambios económicos es el de ganancia, que se relaciona con la asignación de los precios y estos, a su vez, se relacionan en ocasiones con la oferta y la demanda. En el fichero, para 6o. grado, se incluyen los conceptos de la oferta y la demanda, con la intención de establecer a qué se debe el alza y baja de los precios. Los determinantes de la oferta que el maestro debería explicar son: técnicas de producción de los bienes y servicios, precios y recursos de las materias primas para producirlos, impuestos por la distribución del bien o servicio, los subsidios, y el número de vendedores. En el caso de la demanda los determinantes a explicar son: gastos o preferencias del consumidor, número de compradores, ingresos, y precios de los bienes sustitutos y complementarios. Es de imaginar que este tipo de conceptos y la manera de estar enunciados en el fichero mismo, seguramente resultan de una complejidad inmensa tanto para el maestro como para el alumno. De acuerdo a los datos de la tabla VIII y con preguntas planteadas de una manera sencilla, los sujetos no pueden responder de manera adecuada, incluidos los que cursan la preparatoria.

IV. Conclusiones

Considerando los resultados obtenidos en los grupos y niveles escolares estudiados, se aprecia que en conceptos básicos relacionados con intercambios económicos cotidianos, tales como la remuneración por el trabajo, la ganancia, los intereses bancarios y la oferta y la demanda, las respuestas de los sujetos muestran una falta de alfabetización económica que en la actualidad es considerada una de las competencias esenciales que deben ser transmitidas por la escuela para el buen desempeño de los alumnos del siglo XXI.

Estos conceptos fueron seleccionados del fichero para el maestro (SEP, 2008), muestran que no son comprendidos ni por los estudiantes de preparatoria. Lo anterior apunta a la necesidad de introducir la alfabetización económica en el currículo educativo mexicano, pero mediante materiales adecuados a los usuarios a los que vayan destinados. Por otro lado, los datos muestran que la comprensión de los conceptos estudiados se relaciona fundamentalmente con el nivel cognoscitivo de los sujetos en los diferentes niveles escolares, aunque en algunos casos el tipo de escuela (privada o pública), ligada a ciertos contextos socioeconómicos, pudiera estar jugando algún papel en la misma. Sin embargo, el solo hecho de que los padres realicen actividades comerciales como ocupación no parece impactar crucialmente el conocimiento de los sujetos, mostrando así que se requiere de información escolar al respecto, o se corre el riesgo de que al no haberla existan grupos con posibilidades de exclusión de las habilidades necesarias para vivir en la sociedad actual. De ahí la importancia de que la comunidad educativa y los especialistas en materias afines a estas problemáticas trabajen en conjunto para elaborar propuestas coherentes

y viables.

Por último, exhortamos a los educadores a desarrollar en sus alumnos el interés por el conocimiento sobre la organización y el funcionamiento de su propia sociedad introduciéndolos a temáticas sociales y económicas, tan importantes como sus competencias lingüísticas, matemáticas o científicas, para generar grupos sociales más preparados y con mejores posibilidades de desempeño laboral y social en el siglo XXI.

Referencias

- Berti, A. E. y Bombi, A. S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge University Press.
- Berti, A. E. (1999). Knowledge restructuring in an economic subdomain: banking. En W. Schnotz, S. Vosniadou, y M. Carretero (Eds.), *New perspectives on conceptual change* (pp. 113-135). Ámsterdam: Pergamon.
- Coll, C. (2006). Lo básico en educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>
- Delval, J. (2013). El descubrimiento del mundo económico en niños y adolescentes. Madrid: Morata.
- Delval, J., Diaz-Barriga, F., Hinojosa, M. L. y Daza, D. (2006). Experiencia y comprensión. Concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1337-1362. Recuperado de <http://comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00439>
- Diez-Martínez, E. Miramontes, S. y Sánchez, M. (2000). Las ocupaciones como elementos de la "alfabetización económica" y su reconocimiento a través de la televisión: un estudio evolutivo con niños y adolescentes. *Revista Comunicación y Sociedad*, 37, 129-158. Recuperado de http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udq.mx/sites/default/files/a6_13.pdf
- Diez-Martínez, E. Miramontes, S. y Sánchez, M. (2001) Análisis descriptivo de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre "alfabetización económica": el caso del trabajo y las ocupaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 263-281. Recuperado de <http://comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00311&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n012/pdf/rmiev06n12scB02n04es.pdf>
- Diez-Martínez, E. y Ochoa, A. (2006). Occupational hierarchy as a device to study children's and adolescents' ideas about consumption and saving in adults. *Journal of Economic Psychology*, 27(1), 20-35. doi:10.1016/j.joep.2005.06.010
- Diez, E. (2009). La alfabetización socioeconómica y financiera y la educación para el consumo sostenible en México: algunas reflexiones desde la psicología y la educación. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 8, 2-15. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num8/opinion/diez_alfabetizacion_socioeconomica.html
- Diez-Martínez, E. y Delval, J. (2010) Mexican adolescents' comprehension about bank functions: considerations regarding the development of school curricula. *Citizenship, Social and Economics*

Education, 9(2), 84-93. doi: 10.2304/csee.2010.9.2.84

Diez-Martínez, E. (2012). Children's understanding of commercial street adds and signs related to economic interchanges. En J. A. García, R. Kohen, C. Del Barrio, I. Enesco, y J. Linaza. (Eds.), *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval* (pp. 183-196). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Furth, H. G. (1980). *The world of grow-ups. Children's conceptions of society*. Nueva York: Elsevier North Holland.

Goldstein, B. y Oldham, J. (1979). *Children and work. A study of socialization*. Nueva Jersey: Transaction Books.

Jahoda, G. (1981). The development of thinking about economic institutions: the bank. *Cahiers de Psychologie*, 1, 55-73.

Lunt, P. K. y Furnham, A. (1996). Economic socialization. The economic beliefs and behaviours of young people. Cheltenham: Edward Elgar.

Nehus, E. K. y Webley, P. (2013). The relationship between parenting and the economic orientation and behavior of norwegian adolescents. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174(6), 620-641. doi: 10.1080/00221325.2012.754398

Secretaría de Educación Pública. (2008). Programa de formación económica y financiera. Educación Primaria. Fichero para el Maestro. México: SEP-Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros. Recuperado de <http://upn303.com/files/fichero-FORMACION-FINANCIERA.pdf>

Sonuga-Barke, E. y Webley, P. (1993). *Children's saving: A study in the development of economic behaviour*. Reino Unido: Lawrence Erlbaum.

Strauss, A. (1952). The development and transformation of monetary meanings in the child. *American Sociological Review*, 27, 275-284.

Van Campenhout, G. (2015). Revaluating the role of parents as financial socialization agents in youth financial literacy programs. *The Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 186-222. doi: 10.1111/joca.12064

Yamane, E. (1997). The meaning of "economics education" in japanese elementary and secondary education: an historical perspective. En *Proceedings of the Second Conference of the International Association for Children's Social and Economics Education* (pp. 101-104). Suecia: Edge Hill University College/ IACSEE.