

Los modelos mentales y el desarrollo de capacidades financieras

Luis Guillermo Rojas Gómez¹

RESUMEN

El artículo explora las relaciones entre los aprendizajes culturales (modelos mentales) construidos en la cotidianidad por estudiantes y docentes, acerca de las prácticas financieras, y su interacción en los ambientes de aprendizaje. La exploración se lleva a cabo a partir de la búsqueda de concordancia entre varios conceptos acerca del aprendizaje cotidiano, no científico, y sus posibles repercusiones en las situaciones de aprendizaje formal, promovido en las instituciones educativas. Dichas interacciones se sondean, tomando como base conceptos del enfoque sistémico y el constructivismo, a partir de las relaciones docente-estudiante, entre estudiantes, y entre estos y su entorno financiero, dentro y fuera de los ambientes de aprendizaje. Estas relaciones pueden entenderse como sistemas en construcción permanente que inciden en la comprensión y ejercicio (modelos mentales) de las prácticas financieras.

El texto propone que dichos modelos mentales, forman parte esencial en los conocimientos previos de los aprendices y son base del significado (sentido) de los aprendizajes, por lo cual se revisan algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje y sus posibles repercusiones en el cambio de los modelos mentales de aprendices y docentes, como proceso fundamental del desarrollo de capacidades financieras.

Palabras clave: modelos mentales, aprendizaje significativo, enfoque sistémico, conocimientos previos, capacidades financieras.

ABSTRACT

The article explores the relationship between cultural learning (mental models) built mainly in the everyday relationships by students and teachers, about the financial practices, and their interaction in learning environments. The exploration is carried out from the concordance search among various concepts of current learning, not scientific, and its potential impact on formal learning situations promoted in educational institutions. Such interactions are probed, on the basis of systemic approach concepts and constructivism, while the teacher-student relationships, between students, and between them and their financial environment, inside and outside learning environments constitute interrelationships and interdependencies that can be understood as systems that are permanently built and can influence changes in understanding and exercise (changes in mental models) of financial practices.

The text proposes that these mental models, are an essential part on previous knowledge of apprentices and are the basis of meaning (sense) of learning, so some teaching-learning strategies and their potential impact are reviewed in order to in change the mental models of learners and teachers, as a fundamental process of developing financial capabilities.

Key words: mental models, meaningful learning, systemic approach, previous knowledge, financial skills.

1 Psicólogo. Magister en Desarrollo Educativo y Social; Especialista en Pedagogía del Aprendizaje Autónomo. Instructor Humanística SENA: Coordinación de Banca, Seguros, Fiducia y AFP. Miembro del grupo de Investigación GIDISF del Centro de Servicios Financieros del SENA, Regional Distrito Capital y del Observatorio de investigación e Innovación Tecnológica de Productos y Servicios Financieros, CSF Bogotá. Correo electrónico: lgrojas66@misena.edu.co

Las capacidades financieras

Todos y cada uno de nosotros, en diversas situaciones, debemos enfrentar decisiones financieras que van desde realizar una compra, hasta administrar el presupuesto personal o invertir dinero en busca de rentabilidad. Sin embargo, por falta de habilidades y conocimientos financieros nos vemos enfrentados a situaciones de sobreendeudamiento, a mínimas o inexistentes prácticas de ahorro e inversión, a patrones de consumo impropios, al uso nulo o inadecuado de servicios de asesoría financiera, hasta llegar en muchos casos a la quiebra económica y a la exclusión del sistema financiero.

De acuerdo con esta situación, se hace indispensable llevar a cabo acciones de educación financiera, tendientes a promover el desarrollo de capacidades que permitan al individuo la comprensión de los conceptos económicos básicos, la participación activa en la vida económica en distintos contextos y la toma de decisiones bien informadas, responsables, autónomas y críticas como ciudadanos, consumidores, productores, emprendedores o empleados.

En todo caso, sin importar cuál sea nuestra condición social, el desarrollo de “capacidades financieras” incluye el comportamiento y las actitudes de una persona en relación con sus finanzas. Según Reddy, et al (2013) el término “capacidades financieras” hace referencia a un concepto más amplio que el de “conocimientos financieros” en tanto estos últimos se refieren a los saberes y aptitudes para tomar decisiones financieras clave, mientras que, por ejemplo, el análisis de las capacidades financieras que se aplicó inicialmente en el Reino Unido, se centraba en cuatro esferas: administración del dinero, planificación, selección de productos e información (Atkinson, et al, 2006 citados en Reddy). En definitiva, aunque los conocimientos son útiles, se deben promover, principalmente, actitudes y prácticas proactivas que aumenten el bienestar económico individual y social, la autoestima, el ejercicio de los derechos individuales y colectivos; de la misma manera que la valoración crítica de los mensajes de los medios de comunicación y, finalmente, el uso responsable de los recursos económicos y de los productos y servicios financieros disponibles. En este mismo sentido,

la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), afirma que “la falta de educación financiera en el mundo globalizado moderno hace a los individuos y las familias más proclives al endeudamiento y la quiebra” (Improving Financial Literacy, citado por Unicef, 2013).

Desde esta perspectiva, la participación activa de los individuos al interior de las estructuras sociales y económicas, no solo se logra a través de impartir conocimientos financieros, sino que se requiere de cambios en los comportamientos financieros previamente adquiridos en el diario transcurrir; actitudes que implican ciertas reestructuraciones en las creencias, prejuicios, cosmovisiones, marcos mentales y prácticas financieras cotidianas, que conducen a decisiones financieras equivocadas. Se requiere entonces, promover por distintos medios, un progresivo número de decisiones responsables que le eviten a las personas incurrir en costos excesivos, asumir riesgos innecesarios y ser víctimas fáciles de fraudes.

A este propósito, urge revisar en primera instancia las relaciones educación-sociedad, Bordieu (1981) afirma que la educación puede ser considerada, desde una perspectiva macrosocial, simplemente como reproductora social y cultural (García, 2003, p.10) o, desde una perspectiva más transformadora, vale decir, desde las interacciones cotidianas mediante un enfoque socioantropológico. Considerar, desde el punto de vista antropológico las interacciones financieras rutinarias, cotidianas, posiblemente nos proporcione nuevas perspectivas y puntos de análisis. Esto no significa; sin embargo, que estas interacciones se descontextualicen sino que, por el contrario, para su cabal comprensión deberán tenerse en cuenta actores y contextos como el Estado, las condiciones socioeconómicas de los aprendices y docentes, las políticas institucionales y la legislación pertinente, entre otras. Así, por ejemplo, es necesario considerar los ambientes de aprendizaje (aulas o salones de clase) como un espacio característico, en el cual se lleva a cabo un tipo de relaciones sociales particulares, sin que por esto se entiendan como “una representación en pequeño de la sociedad, sino como un fenómeno social que tiene límites establecidos, en tanto es un escenario estructurado formalmente, donde se desarrolla un tipo particular

de interacción, con actores, formas y contenidos específicos”. (García, p. 10), No obstante, no hay que olvidar, continúa el autor, que la especificidad de “lo escolar” está tanto teñida o signada por la historia y la cultura de la sociedad a la que pertenece y que de una manera no lineal ni automática, la escuela sintetiza y “traduce” en su propio código, el de la sociedad.

En este sentido, los saberes previos de los aprendices (y de los docentes), saberes que traen consigo desde sus hogares, y lo aprendido culturalmente a través de costumbres, ritos, mitos y medios de comunicación, entre otros; desempeñan un papel importante en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de las finanzas en los ambientes de formación. Es necesario, entonces, tener en cuenta cómo aprendices y formadores enfrentan el mundo financiero en lo cotidiano, en el terreno de lo no científico, de la vida simple y llana, en tanto cada uno va construyendo socialmente una forma de entender el mundo y de desenvolverse en este: el manejo del dinero y todo lo relacionado con su consecución, ahorro, gasto, inversión, endeudamiento, presupuesto y repartición, y cómo se lleva a cabo la confrontación de dichos “modelos” en el aula de clase.

Tales “modelos” pueden identificarse, en principio, con los conocimientos previos o base de conocimientos, entendidos estos como el “bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico (constituido por esquemas)” (Díaz, 1999, p. 115), y que deben ser tenidos en cuenta en las acciones educativas: “La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes” (Díaz, p. 73). Aprendizaje que debe ser significativo, por oposición al repetitivo, “la nueva información debe relacionarse de modo *no arbitrario y sustancial* con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de este por aprender, así como de la *naturaleza* de los materiales o contenidos de aprendizaje” (Díaz, p. 21). La cursiva es de los autores. Es decir, el nuevo conocimiento se relaciona con las estructuras cognitivas previas del aprendiz, y sus experiencias familiares y personales. Estructuras previas

conformadas no solo por el conocimiento formal o la formación intencional o explícita, sino adquiridos, implícitamente, en la práctica cotidiana, que conforman lo que en la presente reflexión hemos denominado “modelos mentales”.

Ahora bien, con el propósito de delimitar el objeto de estudio, en este caso el desarrollo de prácticas financieras, es necesario definir un “marco” que nos permita identificar sujetos, interacciones, lugares, tiempos y mecanismos de relación y aprendizaje; de esta forma se hace posible conjuntar los diversos enfoques y facilitar el discernimiento y la reelaboración de conceptos, comprensiones y propuestas, acerca del desarrollo del manejo financiero tanto individual como colectivo. A este propósito, es necesario tener en cuenta que la perspectiva que se asuma, orientará contenidos, estrategias y relaciones que permitan clasificar e interpretar dicho objeto de estudio, llámese desarrollo de competencias financieras o de capacidades financieras. De tal manera que, no es lo mismo asumir una perspectiva lineal, analítica, que una visión basada en interacciones e interdependencias: una perspectiva sistémica del proceso.

El enfoque de sistemas, entendido como “un modo de analizar- y un lenguaje para describir y comprender- las fuerzas e interrelaciones que modelan el comportamiento de los sistemas” (Senge, 1998, p. 7) puede ser la herramienta que nos brinde formas de comprensión apropiadas para plantear estrategias de enseñanza-aprendizaje que garanticen prácticas financieras distintas. “El enfoque de sistemas es una metodología que auxiliará a los autores de decisiones a considerar todas las ramificaciones de sus decisiones una vez diseñadas” (Van Gigh, 2004, p. 46). Este enfoque permitirá al individuo comprender, en el ambiente de aprendizaje, los elementos e interacciones que intervienen en la toma de decisiones financieras y las consecuencias de tales decisiones en la práctica.

Así pues, la concordancia entre las diversas propuestas, aquí planteadas, estará dada por el enfoque de sistemas y la comprensión de la realidad educativa y financiera como un conjunto de dos o más elementos interrelacionados; elementos que pueden ser conceptos, objetos o personas, con la particularidad de que “un conjunto de elementos que forma

un sistema siempre tiene determinadas características o puede mostrar cierto comportamiento que no pueden exhibir ninguno de sus otros componentes o subgrupos. *Un sistema es más que la suma de sus partes.* [De tal manera que] “no se resuelve un problema desarticulándolo, sino que se le considera parte de un problema mayor” (Ackocf, 1998, pp. 16-17). La cursiva es del autor. Un sistema, también se considera como “un conjunto de partes coordinadas y en interacción para alcanzar un conjunto de objetivos” (Johansen, 2000, p. 54). Es decir, los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las prácticas financieras, dentro y fuera del aula, en el trabajo y en la vida cotidiana, pueden interpretarse como un sistema (incluido en sistemas mayores o contenedor de otros menores y conformado por elementos interdependientes), con todas las consecuencias que ello puede implicar.

Los “modelos mentales”

Comencemos por recordar que los conceptos y prácticas sociales están influenciados por los conocimientos previos del aprendiz, los cuales se han venido construyendo en las interacciones sociales y familiares. Desde este punto de vista, según Chckland (1993), en principio habrá que aceptar que “la realidad social es el resultado del cambio permanente de procesos sociales. [y que] A su vez, son las personas quienes, en permanente negociación y re-negociación de percepciones e interpretaciones del mundo que las rodea, conforman dichos procesos” (González, 2003, p. 76). O lo que es lo mismo, que las percepciones e interpretaciones de la realidad, en este caso de los hechos y posibilidades financieras, no son atributos personales ni surgen espontáneamente, sino que se construyen en las interacciones con los demás, generalmente, por fuera del aula. Diversos autores definen, como producto de estas interacciones, algunas formas de entender el mundo y relacionarse con este y con los demás, otorgándoles distintos nombres, los cuales para efectos de la presente reflexión, ateniéndonos a las definiciones de algunos autores se engloban bajo la denominación de “modelos mentales”. “En todo lo que hacemos participan nuestras presuposiciones, estrategias, perspectivas e ideas fijas que están profundamente

arraigadas en nosotros. Todo ello se denomina en la literatura sobre el pensamiento sistémico *modelos mentales.*” (O'Connor & McDermott, 1998, p. 90). “Mentales” porque están en nosotros y dirigen nuestros actos, y “modelos” porque los construimos a partir de nuestra experiencia. La finalidad de dicho sistema de creencias es explicar nuestra experiencia y dotarla de significado: “Nos interesa tener un conjunto de modelos mentales que sean realistas y útiles, y nos aporten felicidad y bienestar para nosotros mismos y para los demás en la mayor medida posible. [...] Así, los modelos mentales dan significado a los acontecimientos que vivimos. Interpretamos nuestra experiencia a través de ellos” (O'Connor, pp. 91-98). De acuerdo con esta idea, si tal interpretación de la experiencia nos debe aportar felicidad y bienestar, o sea, en tanto el sistema de ideas y prácticas tienen un carácter básicamente de utilidad, de brindar en última instancia una base de seguridad y de supervivencia, significa que no tiene que estar apegado a la verdad. Y de aquí que surge un dilema: ¿Qué tan dispuestos estamos a cambiar nuestras presuposiciones, estrategias, perspectivas e ideas fijas que se han venido construyendo en la práctica, por conceptos que se perciben muchas veces como meramente académicos? ¿Convivirían en el aprendiz los dos tipos de conceptos o deberán rechazar los propios a cambio de los académicos? Estos interrogantes parece que no están totalmente resueltos, puesto que no es evidente que quienes estudian o imparten materias relacionadas con finanzas sean esencialmente los más avezados ahorradores e inversionistas. Los modelos mentales, son “supuestos hondamente arraigados. Constituyen generalizaciones frente a las cuales tenemos un bajo grado de conciencia.” (Tobón, 2009, p. 94).

Por su parte Peter Senge, propone el examen crítico de los modelos mentales como una de las cinco disciplinas de aprendizaje para la creación de organizaciones inteligentes: “reflexionar, aclarar continuamente y mejorar nuestra imagen interna del mundo, viendo cómo modela nuestros actos y decisiones.” (Senge, p. 6) Así, reconocer nuestros propios modelos mentales, -si tenemos en cuenta que no es posible encontrar soluciones o propuestas óptimas, utilizando los mismos esquemas de análisis que originaron el problema-, nos permitirá un mejor

desenvolvimiento en el mundo laboral y fuera de este y, por supuesto, reconocer nuevos puntos de vista necesarios para el adecuado manejo de las finanzas.

Las representaciones sociales

La representación social (como un tipo de “modelo mental”) se refiere según Jodelet, citada por Ibáñez (1994)

A la manera en que nosotros, sujetos sociales aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento espontáneo [...] ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un *conocimiento socialmente elaborado y compartido* (Ibáñez, p. 172).

Resulta interesante, cómo la idea de representación social muestra elementos comunes con la noción de modelos mentales, aunque nos aporta más fundamentos sobre la estructuración de dichos modelos: esta concepción se deriva de los estudios de Moscovici (1961) sobre la representación que tenían los franceses acerca del psicoanálisis cuya intención era mostrar cómo “las dimensiones ideológicas de la vida en la colectividad (por ejemplo las orientaciones religiosas o políticas) afectan la interpretación que hacemos de la realidad, determinan los juicios sobre las personas y objetos, son el origen de emociones que están unidas a esos juicios y guían comportamientos que así constituyen la concreción de nuestras representaciones” (Páez, Et al, 1987, p. 278). La identificación de las visiones del mundo que los individuos o grupos llevan consigo y utilizan para actuar o tomar posición, es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales (Abric, 2001). En nuestro caso, comprender cómo los individuos toman ciertas

decisiones financieras y cómo las aprenden en las interacciones con otros, a través de los medios de comunicación o en el aula de clase y cómo las llevan a cabo en la cotidianidad. Es necesario reafirmar en este punto, que no existe *a priori*, una realidad objetiva, “que toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda.” (Ibid, p. 12) y que esa realidad así apropiada y reestructurada constituye para el individuo la realidad misma.

En consecuencia, no es desatinado preguntarse cómo las representaciones de las actividades financieras (de los docentes y de los aprendices, del ciudadano o joven del común, o de quienes plantean campañas y aplicativos tecnológicos de divulgación) influyen en el proceso de aprendizaje y qué tanto se modifican a partir de este. Como tampoco es desacertado, proponer como necesario para entender los procesos de aprendizaje y desaprendizaje, considerar las ideologías y las diversas interacciones de los sistemas cognitivos, valorativos, normativos, emocionales y comportamentales, como elementos de un sistema, cuya finalidad es encontrar un lugar “en el mundo” para el individuo mismo y para su colectividad.

Los constructos personales

La teoría de los *constructos personales* desarrollada por G.A. Kelly (citado por Botella y Feixas, 1988), los define como dimensiones evaluativas bipolares de significado, que discriminan entre elementos (objetos, personas o acontecimientos) en función del atributo específico abstraído por el individuo, por ejemplo simpático *versus* antipático, aplicados a todos los elementos a los cuales la persona encuentra útil adjudicarlos (rango de conveniencia). Sin embargo, un constructo es un eje de referencia, no una categoría de acontecimientos. Es decir, los elementos proyectados sobre él, pueden asumir valores intermedios entre los polos. Por otra parte, estos procesos personales delimitan una red de significados que tienen como función la **anticipación** de los acontecimientos futuros, convirtiéndose ésta en el núcleo motivacional de la psicología de los constructos personales. No obstante, dicha anticipación

no se refiere a la actividad consciente de imaginar el futuro, sino que para Kelly “anticipación es sinónimo de estructura de significado desde la cual la persona construye los acontecimientos, los haya imaginado conscientemente o no (Botella y Feixas, p. 59). Las personas *construyen* los hechos al predecirlos, sobre la base de la experiencia y el aprendizaje.

Comprender cómo las personas construyen los conceptos sobre el aprendizaje y la práctica de las finanzas; en este caso a partir de la anticipación, en tanto dicha representación de la realidad no es pasiva, sino que constituye una estructuración de significados, para actuar de cara a obtener un resultado (prevenir, transformar, evitar...), con el fin de asegurar su desempeño o su supervivencia financiera, nos brinda nuevas herramientas para planear acciones educativas tendientes al desarrollo de capacidades financieras. ¿Qué estructuras de significado fundan los acontecimientos financieros dentro y fuera de los ambientes de aprendizaje, en aprendices y docentes? ¿Qué estrategias pueden ayudar a cambiarlos?

Los paradigmas

Barker (1997) recoge algunas definiciones de *paradigma*. “Un conjunto compartido de suposiciones. El paradigma es la manera como percibimos el mundo; agua para el pez. El paradigma nos explica el mundo y nos ayuda a predecir su comportamiento.” (Smith citado por Barker, p. 34). Por otro lado, Harmon(1970) define paradigma como “la forma básica de percibir, pensar, valorar y actuar con base en una visión particular de la realidad. [...] Existe como una comprensión tácita e incuestionable que se transmite a generaciones sucesivas más por experiencia directa que por medio de la enseñanza”. (Barker, p. 35) Finalmente, Barker ofrece su propia definición: “Un paradigma es un conjunto de reglas y disposiciones (escritas o no) que hace dos cosas: 1) establece o define límites, y 2) indica cómo comportarse dentro de los límites para tener éxito.” Entendiendo éxito como la habilidad para resolver problemas.

En este orden de ideas, Barker señala que los paradigmas se aplican en ámbitos tan diversos como el reclutamiento y la investigación, pasando por los paradigmas acerca de cómo educamos a nuestros

hijos o qué alimentos ingerimos. Por su parte, Kuhn (2006), precisa que según el uso establecido de la palabra paradigma, este es un modelo o patrón aceptado, según lo cual, funciona permitiendo la repetición de ejemplos. Pero en la ciencia, un paradigma rara vez es un objeto que se pueda replicar. “Por el contrario, es un objeto que debe articularse y especificarse ulteriormente en condiciones nuevas o más rigurosas, al modo de una decisión judicial aceptada que sienta precedente.” (p. 88) Así, un paradigma alcanza su posición debido principalmente a la promesa de éxito (detectable en ejemplos aún incompletos), en la medida en que los hechos encajan con las predicciones del paradigma y se va articulando al paradigma mismo. De esta manera, en la ciencia el paradigma no es un modelo definitivo e inmutable, sino que va actualizándose, tal como es posible suponer que sucede en la vida social.

En todo caso, en los paradigmas es posible identificar elementos en común con los conceptos anteriores, tales como que son compartidos, ayudan a predecir, valorar y actuar, y son adquiridos básicamente por la experiencia. Para nuestro caso de reflexión, podríamos preguntarnos ¿Cuáles son y cómo influyen los paradigmas del manejo financiero en la educación financiera? o ¿Cuáles son nuestros paradigmas acerca de las finanzas?

Los imaginarios

Charles Taylor, afirma que “un imaginario social, es la forma en que la gente imagina su existencia social, cómo convive con los demás, las expectativas que definen lo que se considera normal, y las nociones e imágenes normativas profundas e implícitas que subyacen a estas expectativas” (citado por Girola en Basail Et al, 2008, p. 24). El imaginario social es entonces, una comprensión común acerca de la propia situación, que le otorga sentido a las prácticas sociales y las hace posibles, esto a pesar de que sus elementos no son explícitos ni contruidos teóricamente, sino que están conformados por leyendas, mitos, tradiciones... que a veces no son siquiera expresados verbalmente, pero que subyacen en las interacciones.

En este ámbito, es importante resaltar que las instituciones en general, pueden comprenderse como un sistema cultural, simbólico e imaginario. “Toda institución conlleva una estructura de valores y de normas, una manera de pensar, un modo de aprehensión del mundo que orienta la conducta de sus diversos actores.” (Arias-Gómez en Basail Et al, p. 389). Al pertenecer a una institución tenemos una representación de lo que ella es, tenemos ideas, prejuicios y estereotipos, continúan los autores. Además, la institución envía una serie de imágenes que saturan a sus miembros incidiendo de forma directa en sus comportamientos. ¿Cuáles son los imaginarios de las Instituciones Educativas, financieras o de divulgación acerca de las capacidades financieras y cómo influyen en el aprendizaje y las prácticas, de los individuos?

Las categorizaciones

El proceso de integración del individuo con el medio (sistema social, ecológico) en el que se desenvuelve, presupone establecer una comunicación (interacción) con él. Sin embargo, el mundo presenta un número potencialmente infinito de estímulos, por lo cual es necesario “segmentar” el ambiente, clasificarlo. En psicología cognitiva, este proceso de elaboración conceptual se denomina *categorización*. Molina (2007). La categorización, lingüística o no,

No es más que un proceso de simplificación de la realidad compleja llevado a cabo por un organismo de capacidades limitadas. [...] en el ser humano, es en gran medida el fruto de un largo proceso de aprendizaje, desarrollado especialmente en la infancia, en el que interviene de manera activa el propio sujeto en su interacción sensorial con el medio, pero que a la vez está fuertemente influenciado por las previas categorizaciones acuñadas en la cultura en la que se desarrolla, y en el que el lenguaje juega un papel primordial. (Molina, p.p. 50-51)

En este punto, lo fundamental es resaltar que según el autor, mediante la categorización el mundo se hace inteligible, lo cual permite desenvolvernos en él, en este caso brindando, independientemente de si acertadas o no, categorías para desenvolverse en el mundo de las finanzas. Categorías que pueden

ser discernibles a través del lenguaje y que pueden ayudar a plantear mejor las acciones de divulgación o educación pertinentes.

El aprendizaje

A partir de los conceptos expuestos anteriormente, corresponde ahora explorar el desarrollo de las capacidades financieras, lo cual plantea la necesidad de reexaminar *el aprendizaje* y las exigencias que conlleva el reaprender, desaprender y aprender permanentemente que nos plantea el mundo actual dentro y fuera de los ambientes educacionales, sobre todo si tenemos en cuenta que los conocimientos y modelos de pensamiento previos, fundamentados en gran parte en el acceso creciente a las tecnologías, nos llevan más allá del modelo en que alguien que *sabe* orienta a otro que sabe menos y está dispuesto a aprender. Como ya lo dijimos más arriba, en el aula pueden entrar en conflicto diversos puntos de vista y expectativas y es a partir del reconocimiento de dichas diversidades, que es factible posibilitar espacios de aprendizaje transformadores e innovadores.

¿Cuáles son las representaciones sociales (modelos mentales) de los docentes de las áreas de finanzas en relación con su propio campo de enseñanza? ¿Los docentes de finanzas usan y aprovechan en la práctica, de la mejor manera, los productos y servicios financieros? Éstas, entre otras, son preguntas que cabe formularse con el fin de precisar los mejores modos de promover aprendizajes y determinar hasta qué punto es necesario el cambio de los patrones que respalden las acciones pedagógicas, con el fin de propiciar el desarrollo de capacidades financieras beneficiosas para todos.

Pero, en este orden de ideas, “¿Cómo sabemos que hemos aprendido algo? Sabemos más del mundo o de otras personas, podemos hacer algo que antes no podíamos hacer. Tal vez hayamos adquirido una nueva habilidad” (O’Connor, 1998, p. 148). Cambiamos nuestros valores y creencias. El aprendizaje implica cambios en algún aspecto, modificaciones en la forma de hacer, apreciar o pensar el mundo, mucho más allá de lo memorizado y de su posible aplicación. El aprendizaje tiene que ver con la capacidad de ver los sistemas y fuerzas que

interactúan en el tema objeto de aprendizaje y de elaborar maneras públicas y verificables de expresar esas opiniones, prosigue el autor. Esto involucra reflexión individual y conjunta, expresión abierta y verificable de conceptos e ideas, lo cual significa que el conocimiento se construye permanentemente. “El aprendizaje es la continua creación y recreación de nuestros modelos mentales” (Ibid, p. 147), cambiándonos a nosotros mismos, sirviéndonos de la realimentación de nuestros propios actos.

A este propósito, el mismo autor plantea tres tipos de aprendizaje: El **no aprendizaje**, el cual se presenta cuando se repite una misma acción sin tener en cuenta los resultados, sin considerar la retroalimentación; el **aprendizaje simple**, de un solo bucle o de primer orden (Bateson citado por O'Connor), desplegado cuando se presta atención a la retroalimentación recibida y se observa si las decisiones y los actos nos acercan más a nuestro objetivo: se cambian las acciones en función de los resultados obtenidos pero, sin embargo, no se altera nuestra visión del mundo (Ensayo y error, adquisición de una habilidad específica); el **aprendizaje generativo** durante el cual la retroalimentación influye en los modelos mentales aplicados en una situación y los transforma, surgiendo así nuevas estrategias, acciones y experiencias (aprender a aprender, ver una misma situación de manera diferente)

Así mismo, es importante recalcar que en el contexto educativo convergen tres tipos de conocimiento: el cotidiano, el escolar (expresado en el currículo) y el científico. “En la escuela no se puede hablar de un solo tipo de conocimiento, pues los diferentes tipos de representación y de prácticas interpretativas se entremezclan, se fusionan, se rechazan entre sí y muestran a la escuela como uno de los espacios sociales donde hay mayor intercambio de significados culturales.” (Gómez, 2004, p. 15). Lo anterior, describe claramente como el conocimiento no es un ejercicio de acumulación de contenidos, sino que por el contrario, hay distintas formas de representación y de prácticas interpretativas de la realidad que se entremezclan. Vale decir, representaciones e interpretaciones de distintos actores involucrados en el proceso, incluso más allá del aula: padres de familia, medios de comunicación, la institución educativa,

etc. Tal es el caso de los aprendices quienes han interiorizado en la práctica social diversos valores, usos y enfoques de las finanzas; caso distinto es el de los docentes, quienes acatan un currículo establecido institucionalmente, -que a su vez ha transpuesto el conocimiento científico para hacerlo susceptible de ser aprendido, y adicionalmente, tienen sus propias interpretaciones (su propio conocimiento cotidiano) de la realidad a enseñar y de los conocimientos financieros que a su vez han obtenido por diversos medios. En otras palabras, tienen su propio currículo. Desde esta perspectiva, dependiendo de las estrategias e intencionalidades de la educación, el ambiente de formación puede ser un espacio para la recepción pasiva de conocimientos y por tanto de poca posibilidad para la transformación, la innovación y la investigación, o por el contrario, ser un espacio y tiempo fecundo para la reflexión, el cambio de modelos mentales y la comprensión de la realidad.

A este respecto, Gómez, aclara que comprender algo no sólo tiene que ver con operaciones intelectuales como clasificar, ordenar o comparar, sino que implica relaciones y confrontaciones entre diversas formas de representación, básicamente entre las representaciones del aprendiz y del docente, y desarrollar actividades que demuestran comprensión, tales como justificar, ejemplificar, aplicar, contextualizar, generalizar, etc. Simultáneamente, “las actividades de comprensión permiten generar imágenes y representaciones que a su vez permiten nuevas y mayores actividades” (p. 60). Del mismo modo que, desde la óptica de sistemas, generar nuevas imágenes y representaciones y a la par, propiciar actividades más complejas y novedosas, conformando una espiral de retroalimentación permanente y de conocimiento cada vez más amplio y profundo.

Pero, ¿cómo organizar imágenes y representaciones para lograr la comprensión? “La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe. Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión” (Perkins, 1999 p.5). El mismo autor, citado por Gómez (2014), diferencia cuatro niveles de comprensión: el primero referido a una comprensión reproductiva:

paráfrasis, repetición, aplicación mecánica; el segundo, en el cual los problemas se resuelven a partir de formas de solución típicas de una asignatura; el tercero, en el que las actividades de comprensión se expresan a través de explicaciones, justificaciones y generalizaciones con base en argumentos coherentes y finalmente, el cuarto nivel, en el cual se han creado las condiciones para crear nuevos conocimientos: el aprendiz podrá formular hipótesis y proyectos, cuestionar supuestos, etc. Es decir, el aprendiz podrá plantearse problemas y llevar a cabo acciones de investigación de diversa índole para resolverlos.

En esta misma línea de reflexión, según Gómez, es relevante tener en cuenta distintos órdenes de aprendizaje: el primero, que comprende el condicionamiento y la imitación, basado en recompensas y castigos, proceso en el cual el aprendiz no necesita ser consciente de su propio aprendizaje, sino que más bien está orientado a evitar consecuencias desagradables (reprensiones públicas, bajas calificaciones) y a asegurar experiencias confortables. El segundo orden, que toma en cuenta no sólo la información que se transmite, sino los tipos de interacción que se dan durante el proceso. Es decir, que cuando una persona traspasa una información a otra, ésta no sólo “aprende” el contenido informacional, sino también el tipo de interacción en el cual este contenido es transmitido. En el proceso enseñanza-aprendizaje, se asimila también el marco en el cual la actuación en cuestión o manera de resolver un problema, es socialmente válida y legítima. Por último, en el aprendizaje de tercer orden, “el aprendiz cuestiona la validez de las tareas y problemas puestos por el contexto y comienza a transformar el contexto en sí mismo. Este tipo de aprendizaje está relacionado con la innovación. [...] esta clase de aprendizaje expansivo podría significar que los estudiantes y los profesores analicen críticamente sus prácticas tanto de estudio y de trabajo y comiencen a transformarlas”. (Gómez, p. 3). Esto es, el aprendiz es capaz de aprender por su cuenta y transformar sus propias prácticas.

En todo caso, los tipos de aprendizaje expuestos, requieren, por distintas vías, el paso de un patrón de pensamiento lineal, de causalidad unidireccional, analítico, sumativo, objetivo, homogéneo y orientado

al control y la previsión, a una pauta de comprensión de elementos en interacción, en la que el todo es mayor que la suma de las partes y éstas cobran sentido en conexión con las demás; un pensamiento que promueva la comprensión dinámica de la realidad a partir de conceptos como la retroalimentación, la causalidad múltiple y circular, la equifinalidad y la multifinalidad; un pensamiento, en el cual la realidad es en muchos aspectos, una construcción en espiral del aprendiz, en un modelo de desarrollo humano que comprende una serie de etapas invariantes “que va de lo simple a lo complejo, de lo individual a lo social y de la cantidad a la calidad” [a un modelo que comprende la realidad como] “pluridimensional, abierta, situacional y constructivista”, (Gómez, p. 35), o sea, hacia una comprensión sistémica del aprendizaje y de las prácticas financieras.

Aprendizaje y cambio de modelos mentales

Si convenimos que el aprendizaje basado en la comprensión, que incluye el cambio de modelos mentales, es el apropiado para fomentar el desarrollo de las mejores prácticas financieras, será obligatorio visualizar nuevas “maneras” de aprender y de “enseñar”, y por tanto revisar nuevas perspectivas como las del pensamiento sistémico, los modelos mentales, la educación centrada en la persona, e incluso valernos de orientaciones de tipo terapéutico, fundamentadas en estrategias de comunicación humana. Es decir, considerar estrategias autorreflexivas, no directivas, contrarias a las intervenciones prescriptivas basadas en la idea de que la persona no tiene el poder de la autovaloración y autocomprensión, sino que es necesario que algún “experto” que domina los secretos de la ciencia, (docente, instructor, capacitador...) les indique cómo proceder en determinadas circunstancias.

En esta dirección, encontramos en primera instancia, herramientas como las **constelaciones organizacionales** o constelaciones sistémicas o constelaciones de *management*: “la constelación sistémica forma parte de los métodos escénicos, pues representa acontecimientos concretos en el espacio y en el tiempo. De esta manera se genera una imagen “móvil”,

que permite hacer inferencias acerca de las dinámicas inmanentes en un acontecimiento particular.” (Rosset, 2013, p. 33). Este método, permite evidenciar el conocimiento implícito (aquél que a pesar de existir, no está fácilmente disponible para la reflexión consciente) y profundizar en el conocimiento explícito, que a la manera de un iceberg, deja ver solo una parte de sí mismo y permite solamente sospechar, qué tipo de tensiones se encontrarán dentro de él.

“Las constelaciones sistémicas [...] visualizan en el espacio aspectos de una situación compleja a través de representantes que fungen a manera de actores. De esa manera, se logra una aclaración en doble sentido: por un lado se visualiza, o se pone en escena, la situación y por el otro lado se facilita la elaboración de opciones creativas para la solución” (Ibid, p. 35). Las constelaciones retratan las relaciones y sus efectos en los sistemas vivos, por medio de personas que representan en el espacio, aspectos relevantes de un tema, una pregunta o un problema. Las constelaciones permiten visualizar asuntos como management, liderazgo, resolución de conflictos, toma de decisiones, estrategia e innovación, etc. Así, en el caso de los aprendizajes financieros, ayudarán, por ejemplo, a visualizar situaciones de riesgo, los agentes intervinientes, las posibilidades de inversión y sus posibles consecuencias.

Por otro lado, desde la teoría de constructos personales es posible “trasladar” a los ambientes de aprendizaje herramientas como la Técnica de la rejilla, la cual, así como las de escalamiento (ascendente y descendente) entre otras, están orientadas a “descubrir” la estructura del sistema de constructos. En este caso, por ejemplo, los constructos personales de los docentes, de los aprendientes y de sus familias, respecto al manejo de sus finanzas. En este contexto, la relación constructivista que se establece, no se basa en la autoridad, sino en la colaboración entre un experto en problemas (terapeuta en el caso de la consulta clínica) y un experto en su problema particular (el cliente) o en nuestro caso, entre un docente (experto en finanzas) y un aprendiente (con pocas, o ninguna, herramienta de conocimiento financiero). Esta idea se refuerza en la concepción de que “las conductas tanto las adaptadas como las disfuncionales, forman parte de un “experimento existencial”

en el que se ponen a prueba las construcciones de la persona para ser validadas o desconfirmadas, y revisadas en consecuencia” (Botella y Feixas, p124). Por tanto, la comprensión del sistema de construcción de la persona, permite visualizar cómo las conductas implicadas en los nuevos “experimentos” son cada vez más satisfactorias para el sujeto y su entorno. En vez de asumir que el orientador está obligado a hacer pensar correctamente al aprendiz, es posible adoptar la postura de que los dos se unen en una aventura de exploración común, con respecto a las finanzas y los consecuentes comportamientos en la vida diaria y profesional, a partir no de la teoría o del deber ser, sino desde y para, las prácticas cotidianas.

En igual sentido, la relación docente-aprendiz debe concebirse como un diálogo, una conversación simétrica y horizontal, con el fin de suprimir el juego de poder que sitúa al profesional en una posición superior a la del aprendiz. Este interjuego, que va más allá de una concepción solamente teórica, para pasar al campo ideológico, permite establecer un compromiso más sólido por ambas partes y un diálogo más distendido y efectivo. Tal como sucedería en la psicoterapia en la interacción experto - cliente: “es un espacio de autorreflexión que invita a las personas a pensar y pensarse en sus contextos de interacción, a crear una actitud crítica que les permita colocarse en expectación en las diversas situaciones de la vida, en síntesis, un espacio de crecimiento y cambio.” (Watzlawick y Ceberio, 2008, p. 17). Vale decir, que desde esta perspectiva, en la interacción docente-aprendiz, desaparecería la situación de poder que generalmente asumen ambas partes – uno desde la autoridad y el otro desde la sumisión-, lo cual supondría una concepción distinta del uno hacia el otro y hacia el hecho educativo (perspectiva ideológica), que invitaría a los dos a pensarse en sus contextos de interacción, tanto dentro como fuera de los ambientes de aprendizaje; en este caso, respecto a la comprensión, manejo y aprovechamiento de los productos y servicios financieros.

Desde otro ángulo, Senge (1998), trae algunas reflexiones sobre el trabajo con modelos mentales, que complementan muy bien las consideraciones anteriores. Dos aptitudes fundamentales para trabajarlos son la **reflexión** y la **indagación**; la primera

entendida como la disminución de ritmo de pensamiento para comprender mejor cómo se forman nuestros modelos mentales y la indagación, concebida como el entablar conversaciones para compartir abiertamente puntos de vista y premisas propias y ajenas. Quienes no han desarrollado estas aptitudes tienen dificultades para oír lo que dicen los demás, oyen sólo lo que esperan oír. Tienen dificultad para ver distintas interpretaciones, ven solo su propia interpretación. Por el contrario, quienes han aprendido a reflexionar y a explicar sus premisas, entablan conversaciones más profundas y tienen en cuenta sus modelos mentales respecto a los temas tratados, por ejemplo, hacia dónde va la evolución de la tecnología; la competencia; las finanzas y la economía, etc. Sus conversaciones suelen ser más abiertas y humorísticas. No conversan desde sus situaciones de poder. Esto supone, entre otras cosas, que no sólo se trata de enseñar-aprender finanzas sino que es necesario desarrollar paralelamente, otras competencias y habilidades.

De igual forma, sostiene Senge, el trabajo con “**escenarios**” orientado a la comprensión interpersonal, permite conversar, mediante la descripción de futuros plausibles, sobre temas difíciles de tratar y comprender las creencias tácitas de los demás: hablar del futuro, revela las actuales visiones del mundo de los interlocutores. Sin embargo, aunque aceptar intelectualmente diversos puntos de vista puede resultar relativamente sencillo, al poner al descubierto las premisas sobre las cuales se basan nuestros modelos, puede ser doloroso y hacer que afloren emociones como la furia, la incertidumbre, confusión, renuencia a tratar ciertos temas, bochorno, temor a represalias, etc., por lo cual, es indispensable crear una atmósfera y asignar tiempo en el cual sea posible indagar sobre las emociones y las frustraciones surgidas y cómo manejarlas, sobre todo si el trabajo se lleva a cabo en grupo. Se necesita que el grupo se sienta cómodo, defina como ajustar su ritmo de trabajo, las pausas y como superar los estancamientos. Es decir, en nuestro caso, se debe propiciar el espacio y el tiempo para exponer y discutir diversas experiencias, concepciones, ideas y planes de futuro relacionados con las finanzas.

Senge sugiere hacerse algunas preguntas para comprender un modelo mental:

- ¿Qué sabemos sobre el objeto, grupo, situación o problema que intentamos comprender?
- ¿Qué intuiciones tenemos acerca de nuestro objeto de preocupación?
- ¿Qué cosas ignoramos? ¿Cuáles preguntas o conjeturas tenemos al respecto?
- ¿Qué es imposible conocer?
- ¿Qué experimentos podemos diseñar para verificar nuestro modelo actual?

Siguiendo adelante con esta exploración de estrategias de aprendizaje-enseñanza, nos reencontramos con la idea de que es indispensable tener claro que la confianza en la persona y en sus capacidades de desarrollo y autorrealización, son la base de cualquier intento real de cambio en sus modelos mentales y para esto es posible apoyarnos en las ideas de Rogers y Rosenberg (1981), quien basa su propuesta en considerar a *la persona como centro* dentro de su obra. Debemos recordar que su pensamiento clave fue “la hipótesis gradualmente formada y comprobada de que la persona tiene dentro de sí amplios recursos para la autocomprensión, para modificar su auto-concepto, sus actitudes y su comportamiento auto-dirigido, y que para movilizar estos recursos basta con proporcionar un clima de actitudes psicológicas facilitadoras” (p. 39). Vale decir, que el aprendiz posee ciertas representaciones (constructos, modelos o paradigmas), acerca del dinero, de su uso y utilidad, que deben ser tenidas en cuenta y que además, éste tiene la capacidad de modificarlas.

Esta idea es afirmada por Rogers y Rosenberg, quienes señalan que “El individuo considerado como receptor legítimo de técnicas terapéuticas era, al principio, una persona gravemente comprometida en su discernimiento, seriamente alejada del mundo o profundamente dañada en su capacidad de autonomía” (p. 60). De donde, si se adoptan estas reflexiones en el campo de la educación (como de hecho la hace posteriormente Rogers), podríamos afirmar que el individuo sometido a ciertas técnicas educativas y de dirección, estaría gravemente

comprometido en su discernimiento, alejado del mundo o profundamente dañado en su capacidad de autonomía, y que más que preocuparnos por comportamientos e interacciones personales autodestructivas, bajo rendimiento y sentido de pertenencia y poca creatividad, deberíamos preocuparnos por su entorno social, sus interacciones e interdependencias y por desentrañar con cada uno de ellos, los modelos mentales (adoptados y de uso), que dirigen las actuaciones de los aprendices. “Cobrar conciencia o reconocer otros modos posibles de conciencia son hechos muy relacionados con una mayor amplitud de autopercepción”. (Rogers y Rosenberg, p. 65) y por supuesto, de confianza y autoestima para manejar su dinero, tomar decisiones financieras responsables y asegurar su futuro económico.

Algunos de los fundamentos del aprendizaje centrado en la persona planteados por Rogers y Rosenberg se pueden resumir en:

“Precondición: Un jefe o una persona considerada como una autoridad en la situación tiene una seguridad suficiente en sí misma y en su relación con los demás para poder confiar fundamentalmente en la capacidad que otras personas tienen para pensar por sí mismas, para aprender por sí mismas.” (p. 155)

El facilitador comparte con los demás (familias, compañeros, comunidad) la responsabilidad del proceso de aprendizaje.

El facilitador proporciona recursos de aprendizaje. Sus recursos, su experiencia y la de la comunidad.

Hay un clima que facilita el aprendizaje. Autenticidad, consideración hacia los demás e interés comprensivo.

La preocupación principal es favorecer el proceso continuo de aprendizaje. No se trata de que aprenda “todo lo que necesita”, sino de su progreso en *cómo aprender* todo aquello que desea saber.

Y complementan más adelante: En el proceso de aprendizaje centrado en la persona ¿Quién tiene el poder y el control esenciales? Quien aprende, individuo o grupo; ¿Quién intenta obtener control sobre quién? El aprendiz en la dirección de su propio aprendizaje y de su propia vida; ¿Dónde

reside el poder de decisión? Se halla en las manos del individuo o individuos a quienes afectará la decisión.

Asimismo, en pos de lograr cambios en los modelos mentales de los protagonistas del hecho educativo es posible utilizar otras técnicas como la reestructuración (*reframe* “reenmarcar”) “Reestructurar implica re-codificar la realidad, pero sin modificar las estructuras de sentido sobre las cosas. No se produce un cambio en el valor semántico de lo que la persona expresa, sino que son modificados los marcos en los cuales el significado se inserta (Watzlawick y Ceberio, p. 123); es decir, se cambia el marco conceptual o emocional y se sitúa dentro de otra estructura (marco) con lo cual finalmente, ocurre la modificación del significado. Otras propuestas de los mismos autores, incluyen hablar el lenguaje del cliente (aprendiz), la connotación positiva y las preguntas circulares. Esto, además de otras ya conocidas como aprendizaje por proyectos, investigación, aprendizaje basado en problemas o estudios de caso... en los cuales, sin embargo es necesario cambiar el enfoque de resultado, producto o servicio esperado: “La lógica del resultado condiciona [...] el modo de pensar. Conduce a un pensamiento para el proceso únicamente, que corre el peligro de fijar el diseño original y el plan para alcanzarlo con tal rigidez, que los objetivos se vuelven indiscutibles” (González, 2003, p. 70). En otras palabras, no se trata, -como en las ciencias experimentales-, simplemente de definir la situación actual y la deseada y seleccionar la mejor manera de llegar de un estado a otro, ya que una vez encontrada dicha “manera”, se convierte en *la única*, en “la respuesta correcta”, lo cual no es viable (o por lo menos no “aconsejable”) en las ciencias sociales. Es decir, en la educación financiera, es posible que sea necesario modificar los marcos conceptuales o emocionales de los aprendices, respecto al dinero, así como ir más allá de los resultados basados en respuestas únicas, con el fin de promover maneras flexibles y responsables de manejar sus propias finanzas y las de su familias.

Finalmente, en la misma línea de búsqueda, es pertinente mencionar dos puntos de vista adicionales que refuerzan aún más lo expuesto anteriormente: El primero, el de la teoría del aprendizaje expansivo (*learning by expanding*) (Engeström, 1987, citado por Sepúlveda, 2001, p. 2).

El aprendizaje expansivo, alude al proceso mediante el cual un individuo, al interior de un ámbito de prácticas, transforma o modifica el repertorio de su cultura para actuar de un modo diferente al que lo habría hecho si el conjunto de sus disposiciones culturales no hubiese cambiado. [...] La noción de *actividad* es importante a este respecto, porque contiene una forma de explicar la cognición humana ligada a las situaciones y a las acciones en las cuales ella ocurre. La actividad, en términos simples, es lo que las personas hacen en un dominio de prácticas. Estos dominios pueden ser el trabajo, la vida comunitaria, la vida estudiantil, etc. Cualquiera de estos dominios está constituido por una serie de prácticas que contienen relaciones con otras personas que comparten ese dominio; en esas relaciones la gente actúa usando herramientas para llevar a cabo sus prácticas, pero lo importante es que en esa *actividad* se va conformando un modo de comprender. De este modo, la comprensión no viene de fuera, se va conformando en la actividad que se lleva a cabo dentro del dominio.

Es importante en esta propuesta, resaltar no solo el carácter facilitador de la actividad para la comprensión sino, sobre todo, su carácter transformador basado en el trabajo del mismo aprendiz.

La comprensión que se forma en la actividad funciona como un verdadero *trasfondo* de lo que las personas hacen cotidianamente y este trasfondo procede de un modo tan inadvertido y transparente que da la impresión que nada se interpusiera entre los individuos y su conocimiento de la realidad. Estas son las pautas de la cultura, el conocimiento que subyace a lo que la gente hace habitualmente y que no es fácilmente accesible a la conciencia. (Ibid, p. 3)

De tal manera que, promover que el individuo aprenda por medio de actividades prácticas, relacionadas estrechamente con su cotidianidad, con su “dominio de prácticas”, en este caso financieras, propiciará que éste vaya conformando nuevas comprensiones de la importancia y de las repercusiones de las finanzas en su vida doméstica, comunitaria y económica del país.

Otro tanto puede afirmarse de los constructos y las representaciones sociales y en general de lo que hemos dado en llamar “modelos mentales”, que por su carácter de “trasfondo de difícil acceso a la

conciencia”, requieren de mecanismos o estrategias que permitan hacerlos visibles y conscientes para poder transformarlos dentro del proceso de aprendizaje.

El otro punto de vista adicional, que sirve a manera de conclusión, está relacionado con las propuestas de la Unicef (2013) que a través de las Escuelas Amigas de la Infancia, promueve el programa de Educación social y financiera para la infancia (ESFI) el cual

Tiene como objetivo inspirar a los niños a ser ciudadanos social y económicamente empoderados, dotándoles de las aptitudes y los conocimientos necesarios para convertirse en agentes activos capaces de transformar sus comunidades y sociedades.[...] La educación financiera, el acceso financiero y el desarrollo de la capacidad financiera se utilizan ampliamente. Sin embargo, la combinación de la educación financiera y de la vida práctica, que se centra en los derechos y la justicia social, no está generalizada, ya que se han considerado hasta ahora como dos dominios independientes. [El enfoque integrador de la ESFI] está diseñado para ayudar a los niños a desarrollar un espíritu de investigación, una actitud proactiva y capacidades y valores prácticos que aumenten la autoestima y el respeto por los demás. Por otra parte, la ESFI tiene como objetivo aumentar el sentido de control de los niños sobre sus propias vidas, fortalecer su autoestima y fomentar su participación en asuntos que les afecten a ellos y a sus comunidades como ciudadanos social y económicamente fortalecidos. (Unicef, p.p. 3-5-6)

Según Unicef, la ESFI consta de tres componentes principales: habilidades para la vida práctica, educación financiera y medios para ganarse la vida. Juntos, estos componentes tienen por objeto aumentar las habilidades para la vida práctica, cambiar los comportamientos financieros, promover la actividad emprendedora y aumentar la educación y capacidad financieras, a través de actividades como clubes infantiles, sistemas de ahorro y emprendimientos financieros y sociales.

De esta manera, más allá de las estrategias tradicionales de enseñanza-aprendizaje, es necesario resaltar que las estrategias para modificar los modelos mentales (que no necesariamente cambiarlos o reemplazarlos) sino hacerlos más flexibles, más

abarcativos y profundos, centrados en la innovación y el emprendimiento, no dependen de la simple aplicación de determinadas estrategias sino que éstas deben contribuir explícitamente, a dar sentido a las acciones de las personas involucradas en el proceso. Son los mismos actores del proceso, especialmente el experto, líder, docente, instructor o coach – quienes a través de la construcción intencional de interacciones “enriquecedoras”-, deben propiciar la deconstrucción y reconstrucción de las visiones, interpretaciones del mundo, propias y del aprendiente: las reflexiones y actividades deben “tener sentido”, ser significativas para el desenvolvimiento del individuo, la comunidad, las organizaciones y la sociedad en general. Sin olvidar que en el proceso, adicionalmente, entran en interacción distintos modelos mentales como los de quien contrata al experto o docente (directivo, responsable de capacitación...), los modelos del experto (docente, facilitador...) y los modelos del usuario (aprendiz, ciudadano), así como la legislación estatal, la normatividad institucional y las expectativas de la sociedad. Por esto es necesario asumir una visión integral, sistémica, del proceso de desarrollo de capacidades financieras y a partir de nuevas teorías cimentar novedosas prácticas pedagógicas, sin olvidar que comprender los modelos mentales y ser capaces de construir otros nuevos, implica que estos a su vez deban cuestionarse, o de lo contrario, solamente se convertirán en “otro” modelo mental, que puede ocasionar nuevos problemas: El mundo cambia constantemente y lo que hoy funciona, mañana no. El proceso de aprendizaje, innovación y construcción de conocimiento es permanente y a esto no escapan las prácticas financieras.

Referencias bibliográficas

- Abrić, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (s. f.). México D.F: Ediciones Coyoacán.
- Ackoff, Russell L. (1998). *Rediseñando el futuro*. México D.F. Limusa. decimoquinta reimpresión
- Barker, Joel Arthur (1997). *Paradigmas. El negocio de descubrir el futuro*. Bogotá D.C. Colombia: Mc Graw Hill.
- Basail, Alain; Landázuri, Gisela y Baeza, Manuel (2008). *Coordinadores. Imaginarios Sociales* Latinoamericanos. Construcción Histórica y Cultural. Instituto Politécnico Nacional. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México D.F.
- Botella, Luis y Feixas, Guillem (1998). *Teoría de los Constructos Personales: Aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona, España: Laertes, ediciones.
- Díaz, Frida; Hernández, Gerardo (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F McGraw Hill.
- García, Susana y Vanella, Liliana (2003). *Normas y Valores en el salón de clases*. México D.F. Siglo XXI Editores.
- Gómez, Jairo H (2004). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.
- González Couture, Gustavo (2003). *Asesores en sistemas y desarrollo: ¿Los nuevos humanistas?* Bogotá D.C. Colombia: Ediciones Uniandes
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. Universidad de Guadalajara. México D.F.
- Johansen Bertoglio, Óscar (2000). *Introducción a la teoría general de sistemas*. México D.F. Limusa.
- Kuhn, Thomas S (2006) *La estructura de las revoluciones científicas*. Tercera edición. México D.F.
- Fondo de Cultura Económica.
- Molina, Fernando (2007). *La cuadratura del Dolo: Problemas irresolubles, sorites y Derecho penal*. Universidad Externado de Colombia. Colección de estudios No 36. Bogotá D.C.
- O'Connor, Joseph y McDermott Ian (1998). *Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas*. Barcelona, España: Urano.
- Páez, D., Ayestaré, S., Etxebarria, A., Valencia, J., & Villareal, M. (1987). *Pensamiento, Individuo y sociedad: cognición y representación social*. Madrid, España: Fundamentos.
- Perkins, David (1999). *Qué es la comprensión*. En M. Stone Wiske (Compil.) *La enseñanza para la comprensión* (p.p. 69-92).

Paidós. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf

Reddy, Rekha; Bruhn, Míriam y Tan, Congyan (2013) Capacidades financieras en Colombia: resultados de la encuesta nacional sobre comportamientos, actitudes y conocimientos financieros. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento /Banco Mundial. Washington, D.C. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Capacidades%20Financieras%20en%20Colombia.pdf>

Rogers, C. y Rosenberg, R.L. (1981). La persona como centro. Barcelona, España: Herder.

Rosselet, Claude y Senoner, Georg (2013). Management Inteligente. Constelaciones Organizacionales en empresas. México D.F. Herder.

Senge, Peter (1998) La quinta disciplina en la práctica. Barcelona, España: Granica.

Sepúlveda, Gastón (2001) Qué es aprendizaje expansivo. Grupo InnovaT–Universidad de La Frontera (Chile). Recuperado de: http://firgoa.usc.es/drupal/files/aprendizaje_expansivo.pdf

Tobón, Sergio (2009). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá D.C. Colombia: Ecoe.

UNICEF (2013). Educación social y financiera para la infancia. Manual de escuelas amigas de la infancia. Recuperado de: http://www.unicef.org/cfs/files/CFS_FinEd_Sp_Web_8_5_13.pdf

Van Gigch, John P. (2004) Teoría General de Sistemas. México D.F. Trillas. Decima reimpresión

Watzlawick, Paul y Ceberio, Marcelo (2008). Ficciones de la realidad. Realidades de la ficción. Estrategias de la comunicación humana. Barcelona, España: Paidós.