



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2026,
Volumen 10, Número 3.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3

LA SIGNIFICACIÓN DEL VALOR DEL DINERO EN NIÑOS: UN ACTIVIDAD DIDÁCTICA FUNDAMENTADA EN LA TEORÍA DE LA OBJETIVACIÓN

**CHILDREN'S MEANING-MAKING OF THE VALUE OF MONEY:
A DIDACTIC ACTIVITY GROUNDED IN THE THEORY OF
OBJECTIFICATION**

Tania Paola Florez Cardozo

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia



La Significación del Valor del Dinero en Niños: Un Actividad Didáctica Fundamentada en la Teoría de la Objetivación

Tania Paola Florez Cardozo¹

Tania.florez@uptc.edu.co

<https://orcid.org/0009-0005-0889-8139>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia

RESUMEN

La educación financiera favorece el desarrollo de competencias, habilidades y hábitos relacionados con la toma de decisiones económicas, por lo que su incorporación en las instituciones educativas resulta fundamental. Este artículo analiza la incidencia de una actividad fundamentada en la Teoría de la Objetivación (TO), desde la cual el acercamiento al conocimiento se comprende como una actividad conjunta, es decir, como un proceso social, histórico y cultural. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y mediante un estudio de caso organizado en tres fases: diseño, implementación y análisis. Participaron 25 estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución privada de la ciudad de Bogotá, Colombia. Entre los principales hallazgos se identificó que la comprensión inicial del dinero por parte de los estudiantes se asociaba, principalmente, con el reconocimiento nominal de monedas, billetes y precios, más que con una significación relacional del valor monetario. Asimismo, los resultados muestran que la actividad incidió favorablemente en la construcción de significados sobre el valor del dinero y evidencian que la TO ofrece una base teórica potente para comprender cómo los estudiantes producen significados financieros en comunidad.

Palabras clave: educación económica y financiera; educación matemática; teoría de la objetivación; valor del dinero

Autor principal¹

Correspondencia: tania.florez@uptc.edu.co



Children's Meaning-Making of the Value of Money: A Didactic Activity Grounded in the Theory of Objectification

ABSTRACT

Financial education fosters, from an early age, the development of competencies, skills, and habits related to economic decision-making, which makes its incorporation into educational institutions essential. This article analyzes the impact of an activity grounded in the Theory of Objectification (TO), from which the approach to knowledge is understood as a joint activity; that is, as a social, historical, and cultural process. The research was conducted under a qualitative, descriptive approach, through a case study organized into three phases: design, implementation and analysis. The participants were 25 fourth-grade students from a private school in Bogotá. Among the main findings, it was identified that students' initial understanding of money was mainly associated with the nominal recognition of coins, bills, and prices, rather than with a relational meaning of monetary value. Likewise, the results show that the activity had a favorable impact on the construction of meanings about the value of money and reveal that the TO provides a powerful theoretical basis for understanding how students produce financial meanings in community.

Keywords: economic and financial education; mathematics education; theory of objectification; value of money

*Artículo recibido 20 mayo 2026
Aceptado para publicación: 20 junio 2026*



INTRODUCCIÓN

La matemática constituye un saber fundamental en los procesos de formación, no solo por su presencia en la vida cotidiana, sino también por su aporte al desarrollo del pensamiento lógico y crítico; por esto, se considera que su aprendizaje resulta necesario en tanto permite interpretar, analizar y tomar decisiones frente a diversas situaciones que se presentan a lo largo de la vida (Asunción, 2022). Sin embargo, en su enseñanza-aprendizaje, se han evidenciado algunas dificultades como la interpretación errada de contenidos por parte de los estudiantes, el desinterés de estos últimos por aprender matemática y en general un distanciamiento cognitivo y afecto entre los jóvenes y esta ciencia (D'Amore, 2022). Al buscar las causas de ello, se encuentra que las dificultades surgen en muchas ocasiones porque el sistema escolar no tiene en cuenta factores como el contexto sociocultural, la relación del contenido matemático con los intereses de los estudiantes, ni tampoco las diversas transformaciones de la sociedad, entre otros factores (Vasco, 2006).

Dado el amplio campo que abarca las matemáticas y en concordancia con lo anterior, diversos estudios destacan que la educación financiera contribuye significativamente al proceso formativo de los estudiantes, pues proporciona conocimientos y herramientas que permiten a las personas administrar sus recursos de manera responsable y proyectar sus decisiones a corto y largo plazo (Correa et al., 2024). De hecho, la educación financiera favorece el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que contribuyen a una mejor calidad de vida y a una participación más consciente en la sociedad (Delgado et al., 2025).

Al revisar e indagar sobre la educación financiera en Colombia, se observa que implementación en las instituciones educativas es muy limitada. Aunque en 2014 el Ministerio de Educación Nacional la incorporó como un proyecto pedagógico transversal, los colegios no logran cumplir con los estándares de una educación financiera básica para los estudiantes de secundaria. Una evidencia concreta de la falta de educación económica y financiera (EEF) se evidencia en las prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) del año 2012, en donde los resultados dejan ver deficiencia: el país se ubicó en el último lugar, con una puntuación media de 379, indicando que el 74% de los estudiantes está en un nivel inferior a 1 en una escala de 1 a 6 (OCDE, 2014, p. 37).



En consecuencia, surge la necesidad de indagar rigurosamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EEF, pues se presentan graves problemas que invitan a cuestionar sobre el pensamiento crítico en EEF que poseen los futuros ciudadanos.

Con el propósito de comprender mejor esta problemática, la educación financiera ha sido abordada en distintas investigaciones como un campo necesario para fortalecer la formación matemática de los estudiantes y su capacidad para enfrentar situaciones de la vida cotidiana (Díaz et al., 2022). Estos estudios coinciden en señalar que no basta con reconocer conceptos financieros de manera aislada, sino que es necesario promover experiencias en las que los niños puedan interpretar, relacionar y tomar decisiones frente a situaciones contextualizadas (Prieto et al., 2023). En este sentido, la educación financiera en la escuela permite vincular el aprendizaje matemático con prácticas sociales cercanas a los estudiantes, como el uso del dinero, la valoración de objetos, la comparación de precios y la toma de decisiones económicas en espacios de reflexión colectiva en los que los estudiantes construyan significados sobre el valor, el intercambio y el uso responsable de los recursos (Vanegas, 2020).

Dicho lo anterior, al indagar sobre estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje de la matemática financiera en cuarto grado de primaria, adquiere relevancia internacional la implementación de teorías didácticas de carácter sociocultural, pues responden a la necesidad de la formación de ciudadanos críticos y responsables de su vida financiera. Por esta razón, este estudio se fundamenta en la Teoría de la Objetivación (TO) propuesta por Luis Radford, la cual concibe la enseñanza y el aprendizaje, en especial de las matemáticas, más allá de una construcción individual, universal o netamente de la interiorización de información, se trata de un proceso social y cultural en el que las interacciones, los recursos disponibles y las experiencias compartidas contribuyen a la producción de significados (Radford, 2021).

Más aún, se considera que el saber no es transmitido al estudiante, sino actualizado en una actividad concreta (Radford, 2014), es decir, el valor del dinero es un saber cultural, en la medida en que articula formas históricas de pensamiento sobre cantidad, equivalencia, intercambio, ahorro, gasto y decisión. De acuerdo con esta concepción, conocer este saber supone la participación de 4 principales elementos que favorecen su construcción: la Objetivación, la Subjetivación, la Labor conjunta y la ética comunitaria.



Así entonces, surge principalmente la siguiente pregunta ¿cómo la aplicación de una actividad didáctica fundamentada en la teoría de la objetivación puede incidir en la comprensión del significado del valor del dinero en estudiantes de cuarto grado de primaria?

En coherencia con este interrogante, el objetivo general es analizar la incidencia de una actividad didáctica de la educación financiera, fundamentada en la TO, en la significación del valor del dinero por parte de estudiantes de cuarto grado de primaria.

METODOLOGÍA

En esta investigación se desarrolló un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-reflexivo, dado que el interés principal es conocer a fondo la percepción y significación de los estudiantes sobre el dinero y su valor. Este enfoque permite analizar los gestos, interacciones, relaciones, emociones y diversos factores que intervienen en el proceso que se requiere para comprender a fondo un caso particular. Es decir, se trabaja un estudio de caso.

Además, se acoge un análisis por categorías, las cuales fueron tomadas específicamente del trabajo de Bayona y vergel (2025) en la TO: (1) *la subjetivación*, comprendida como un proceso histórico, social y político a través del cual los estudiantes y profesores se constituyen a sí mismos como sujetos críticos y éticos, expresando y vinculando sus emociones en la enseñanza-aprendizaje (Radford, 2014); (2) *la objetivación*, como proceso en el cual los estudiantes son partícipes de un proceso activo y dinámico que busca aprehender, tomar conciencia y dar sentido a saberes o conceptos que son cultural e históricamente significativos, en este caso las nociones matemáticas financieras; (3) *la labor conjunta*, entendida como una actividad donde se encuentran subjetivación y objetivación para la constitución de una colectiva y ética donde profesores y estudiantes producen juntos el saber y se transforman a sí mismos; y finalmente, (4) *la ética comunitaria*, dimensión humana, moral y política que regula la forma en que los estudiantes y profesores se relacionan entre sí dentro del aula, promoviendo la responsabilidad o respuesta al llamado del otro para su cuidado y para adquirir compromiso con la labor conjunta.



Para finalizar, el presente estudio se realizó en una institución de carácter privada (Sede campestre) de la ciudad de Bogotá, Colombia, con aproximadamente 25 estudiantes de cuarto grado de primaria, entre las edades de 9 y 11 años, se desarrolló durante las clases de matemáticas y debido a que eran los estudiantes a los que se tenía acceso con facilidad, el curso fue seleccionado de manera intencional y no probabilística.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis se realiza a través de cinco momentos: en primer lugar, se ofrece una descripción breve de la sesión de clase; posteriormente, se seleccionan y presentan los fragmentos o episodios significativos del diario de campo; en tercer lugar, se muestra la codificación de esos momentos según las categorías e indicadores preestablecidos; luego se realiza una interpretación desde la Teoría de la Objetivación; por último, se interpreta toda la información en relación con el aprendizaje del valor monetario.

Descripción general

La actividad se organizó alrededor de una actividad titulada “Comprando juntos”, cuyo propósito central fue pasar del conteo de monedas y la suficiencia básica hacia relaciones más complejas entre precios, monedas de \$1.000, billetes de \$10.000 y combinaciones posibles de dinero. La actividad presentó productos cercanos al mundo infantil y familiar de los estudiantes como un juego de mesa UNO, una pista de juguete, una Barbie y un televisor. Los precios iban desde \$21.000 hasta \$750.900. Se trabajó con dinero didáctico. La docente entregó billetes de \$10.000 y monedas de \$1.000 y posteriormente permitió el uso de otras denominaciones para que los estudiantes pensarán en combinaciones distintas (Figura 1).

Figura 1 Estudiantes resolviendo la actividad



Nota. Encuentro entre dos grupos de trabajo para intercambio de ideas en la segunda sesión.

Fragmentos o momentos significativos

Momento 1: ¿Barato o caro? El precio como experiencia social.

La sesión inició con una conversación sobre los precios de los productos. Anastasia reaccionó ante el juego UNO diciendo: “¡21.000 por un uno!”. La docente preguntó si era barato o caro y José respondió que él lo encontraba en la papelería en \$10.000. Anastasia agregó que “en la vida real” podía costar 30, 20 o 40 y concluyó que estaba caro. Más adelante, al observar el precio del televisor, Juan preguntó: “¿Miss desde cuándo un televisor \$750.900?” y varios compañeros respondieron que estaba “baratísimo”. Incluso algunos afirmaron que un televisor podía costar un millón o \$1.700.000.

Este episodio evidencia que el sentido monetario no aparece en la clase como algo reducido a contar billetes o monedas. Los estudiantes comparan precios con referencias de su vida cotidiana y decir que algo está caro o barato implica relacionar el número escrito en la guía con una memoria de precios, deseos, consumos y posibilidades. Es decir, este momento muestra que el saber monetario se revela cómo saber cultural a través del encuentro entre lo que la docente propone a través de la situación y lo que los estudiantes reconocen de su experiencia como sujetos financieros.

Momento 2: De \$21.000 a 21 monedas: una relación que se vuelve evidente.

Cuando los estudiantes comienzan a resolver el primer punto, Nicolás afirma: “Esto es re fácil. ¿Miss serían 21 monedas, no?”. William responde: “Sí Nicolás, obvio tiene que dar 21 monedas, porque estamos usando monedas de mil”. Más adelante, Anastasia lee el valor del juego UNO y concluye: “Juego uno vale 21 mil, entonces 21 monedas”.

Aquí aparece una relación que los estudiantes ya parecen manejar con cierta seguridad: si cada moneda vale \$1.000, el número de miles del precio indica la cantidad de monedas necesarias. Este reconocimiento es una forma de objetivación en la cual la estructura del sistema monetario se hace visible en el lenguaje de los estudiantes. No necesitan contar una a una todas las monedas, comienzan a leer el precio en términos de unidades de mil y establecen una relación plausible entre los elementos comunes que identificaron en las actividades de las dos primeras sesiones.



Sin embargo, esta seguridad funciona bien cuando los precios son múltiplos exactos de \$1.000, como \$21.000 o \$79.000. La dificultad apareció cuando el precio incluye valores adicionales, como \$229.500 o \$750.900. Allí los estudiantes se vieron obligados a decidir si escriben 229 o 230 monedas, 750 o 751 monedas. Es decir, la actividad empieza a tensionar la diferencia entre representar exactamente un precio y tener dinero suficiente para comprar, poniendo a prueba la relación plausible que habían propuesto.

Momento 3: “Yo le voy a poner 230 monedas, porque solo con 229 no alcanza”.

Uno de los momentos más potentes de la sesión ocurrió cuando Anastasia analizó el precio de la Barbie: \$229.500, pues Nicol dice inicialmente “Barbie 229?”, pero Anastasia responde: “Yo le voy a poner 230 monedas, porque solo con 229 no alcanza”, a lo cual Zusan confirmó que “Sí, acá es 230”. Este fragmento muestra un avance notable en la idea de suficiencia monetaria. Anastasia reconoce que 229 monedas de \$1.000 equivalen a \$229.000, cantidad inferior al precio real, por tanto, plantearon que se requería de una moneda adicional para alcanzar o superar el costo. Más aún, la estudiante no se limita a tomar la parte entera del precio, sino interpreta la necesidad de cubrir los \$500 faltantes. Su razonamiento anticipa una forma de redondeo por exceso, pero situada en una práctica de compra en la cual no se trata de redondear porque sí, sino porque con menos dinero no se puede comprar. En otras palabras, existe también una apropiación del criterio “alcanza / no alcanza”, trabajado en la sesión anterior, pero ahora con números más grandes y precios no exactos.

Momento 4: El entusiasmo por los billetes didácticos.

En el segundo punto, cuando los estudiantes deben trabajar con billetes de \$10.000, aparece una fuerte reacción afectiva. Zusan dice que está confundida porque ahora se habla de billetes. Liah pregunta cuáles billetes didácticos son y ambas exclaman: “¡Queremos billetitos, queremos billetitos!”. Cuando la docente entrega el material, los estudiantes reaccionan con expresiones como “¡Uuuyyy!”, “Qué increíble miss”, “¡sí!”, “Ayyy qué chévere”, “No puede ser, está muy bonito”. Este episodio permite ver que los artefactos no son neutrales en la clase, los billetes didácticos no solo sirven para representar cantidades, también despiertan deseo, curiosidad, juego e implicación emocional. Por esto, se selecciona este momento al encontrar en él que los estudiantes se vinculan con el saber monetario desde una experiencia afectiva.



El dinero didáctico los convoca, los hace participar, los invita a tocar, repartir, acumular, imaginar y simular situaciones de compra. Esto resulta clave porque los estudiantes crean una experiencia de aprendizaje que no es una operación puramente cognitiva, sino de emoción, sorpresa y gusto por manipular mientras su el saber se modifica.

Momento 5: Billetes de \$10.000: del conteo al agrupamiento.

Cuando los estudiantes intentan resolver cuántos billetes de \$10.000 necesitan para comprar el juego UNO de \$21.000, Anastasia dice: “Necesito 2 billetes de 10 y una moneda de mil”. Nicol interviene: “No se puede porque son billetes de 10.000”. Anastasia corrige: “Ah, son 3”. Camila pregunta: “¿O sea puede que nos sobre?” y Sofía confirma que para el UNO serían tres billetes de \$10.000.

Este momento es seleccionado porque en él se instala una nueva condición y es que si solo se usan billetes de \$10.000, no siempre se puede pagar el valor exacto, entonces aparece de nuevo la suficiencia, pero ahora en términos de decenas de mil. La pregunta de Camila (“¿puede que nos sobre?”) muestra una toma de conciencia sobre que el pagar con ciertas denominaciones puede implicar excedente y por ende el dinero no se piensa únicamente como suma exacta, sino como posibilidad de cubrir un precio bajo restricciones.

En la misma línea, cuando William analiza la pista de \$79.000, dice que serían “8 billetes de 10.000” y aclara: “porque mira, como la tabla del 10, va seguidito”. La expresión es interesante porque el estudiante conecta la situación monetaria con una regularidad multiplicativa conocida. Diez mil, veinte mil, treinta mil, con la tabla del diez, lo cual se convierte en apoyo para pensar el valor acumulado de los billetes.

Momento 6: Confusiones productivas con cantidades grandes.

El televisor de \$750.900 generó varias discusiones. Algunos estudiantes hablan de 70, 75 o 76 billetes, por ejemplo, Juan propuso: “entonces son 71” a lo cual William corrigió que: “No, como son 70 son 700”; luego Juan respondió que “son 750, no mentiras son 75”; A lo cual William finalmente expreso que “ah no, son 76 para que alcance”. Sofía propuso hacer multiplicaciones y Camila decidió sumar. Al final, Sofía dice que ya multiplicó y va a poner 75.

Este momento fue seleccionado porque muestra una tensión relevante, los estudiantes están intentando coordinar tres aspectos a la vez: el valor del producto, el valor de cada billete y el criterio de suficiencia.



Para \$750.900, 75 billetes de \$10.000 suman \$750.000, pero no alcanzan para cubrir los \$900 restantes. Bajo el criterio de “comprar”, serían necesarios 76 billetes. La discusión, aunque no se cierre con plena claridad en todos los estudiantes, permite ver que existe un problema conceptual relacionado con la situación en donde el precio supera por poco un múltiplo de \$10.000, ¿se toma el múltiplo más cercano o el siguiente? La importancia de esto no está en que los estudiantes no se quedaron en buscar rápidamente cuál respuesta era correcta, sino que proponen, comparan y verifican diferentes estrategias como sumar, multiplicar, contar billetes, usar grupos de diez, por lo cual el saber monetario se está haciendo visible en medio de la confusión, de la tensión entre lo que cada uno ha construido.

Momento 7: Elegir qué comprar y proponer combinaciones.

En el tercer punto, los estudiantes deben decidir qué producto comprarían y qué combinaciones de billetes o monedas podrían usar. Cami duda entre la pista y la Barbie. William dice que quiere comprar el televisor para su cuarto. Juan le explica que en ese punto ya no debe limitarse a billetes de \$10.000, sino que puede decidir si usa billetes de \$100.000, \$20.000 o \$50.000. Anastasia también aclara: “puedes hacer como de cuánto cuesta, pero no solo con billetes de 10 mil, puedes usar otros billetes”. Aquí se observa un desplazamiento importante y es que los estudiantes pasan de responder cuántas monedas o billetes de una denominación fija se necesitan, a pensar en combinaciones posibles. Esta apertura permite una comprensión más flexible del sistema monetario pues un mismo valor puede componerse de varias maneras. Juan y Kevin, por ejemplo, cuentan usando el material y concluyen que para la pista pueden usar “8 billetes de \$20.000”, aunque esa combinación supera el precio de \$79.000, con lo cual nuevamente aparece la lógica de suficiencia y excedente.

Además, el episodio muestra cómo los deseos personales entran en la actividad matemática. Comprar la Barbie, la pista o el televisor no es una elección neutra; cada objeto moviliza gustos, imaginación y proyectos. William incluso propone: “¿y si empezamos a ahorrar todos y nos compramos una pista?”. Esa frase abre un horizonte financiero en el que surge el ahorro colectivo como estrategia de compra.



Momento 8: Relacionar billetes y monedas.

El último punto de la guía pregunta si, según el material didáctico, se pueden relacionar los billetes y las monedas entre sí. Al comienzo, los estudiantes interpretaron la pregunta desde diferencias físicas, lo cual llevó a expresiones como la de Juan quien dijo que las monedas son circulares y los billetes no, o la de Lucía quien agrega que ambos son dineros fabricados por el banco. Pero después, la discusión se desplazó hacia relaciones de equivalencia, por ejemplo, Anastasia planeó que: “no se puede, pero sí se puede juntar 10 monedas de mil”. Tras la intervención de la docente, Lucía comprendió “ahhh, o sea que sí se pueden relacionar”. Anastasia formula entonces una síntesis muy valiosa y es que “si tienes monedas de 1000 puedes tener 10000 que es un solo billete” a lo cual Lucía agregó otro ejemplo: “Si tenemos 5 monedas de 200 sería una moneda de mil”. Finalmente, Anastasia concluyó que “Los billetes y las monedas a veces significan lo mismo solo que de diferentes formas”.

Esta última afirmación condensa uno de los aprendizajes centrales de la sesión, pues Anastasia no solo identifica una equivalencia puntual, sino que formula una idea general sobre representación monetaria, según la cual los diferentes objetos monetarios pueden expresar el mismo valor.

Momento 9: Juego simbólico de ser millonario, comprar y vender.

Cuando algunos estudiantes terminaron la guía comenzaron a jugar con el dinero didáctico, se llamaron a sí mismos “millonarios”, contaron billetes, repartieron dinero en partes iguales y simulaban una tienda. Por ejemplo, Camila expresó que iba a comprar un UNO, Juan asumió el papel de tendero y produjeron una escena de compra, de la cual apareció la idea de pagar el “valor justo” de \$21.000, sin cambio.

Figura 2 Estudiante asumiendo el papel de millonario



Nota. Momento en que los estudiantes juegan a comprar y vender.

Este momento no fue una dispersión después de terminar, allí los estudiantes trasladaron el saber monetario a una práctica social simulada en la cual debían comprar, vender, pagar, recibir cambio o no necesitarlo. Es decir, la actividad propuesta por la docente se expandió hacia el juego de roles y en ese juego reaparecen los significados trabajados durante la sesión. La expresión “no tienes cambio porque valor justo 21” muestra que la noción de equivalencia exacta entra en una situación social de intercambio.

Codificación según categorías e indicadores

La Tabla 1 presenta una codificación de los momentos seleccionados. De acuerdo con las categorías de objetivación, la subjetivación, la labor conjunta y la ética comunitaria.

Tabla 1 Codificación de actividad

Momento	Categoría /componente	Indicador observado	Interpretación
Discusión inicial sobre de precios	Subjetivación	El sujeto resignifica un saber cultural conectándolo con su experiencia o contexto; expresa punto de vista.	Los estudiantes interpretan los precios desde experiencias reales de compra. El valor monetario se vincula con memoria social, deseo y comparación con el mercado cotidiano.
Nicolás y William afirman que \$21.000 equivalen a 21 monedas de \$1.000	Objetivación	Los estudiantes notan una regularidad culturalmente significativa; atribución de significado a una representación matemática.	Se hace visible la relación entre número de miles y cantidad de monedas de \$1.000. El precio empieza a leerse en unidades monetarias.
Anastasia decide usar 230 monedas para la Barbie de \$229.500	Objetivación/ Subjetivación	Revelación parcial de un saber matemático; el estudiante defiende una idea.	La estudiante aplica el criterio de suficiencia: 229 monedas no alcanzan, por tanto se requiere una más. Se consolida una forma de redondeo por exceso en contexto de compra.
Reacción de los estudiantes ante los billetes didácticos	Subjetivación	Emociones vinculadas al aprendizaje: curiosidad, entusiasmo, sorpresa; implicación afectiva en la actividad.	El material monetario moviliza deseo de participación. El saber financiero se articula con una experiencia afectiva y lúdica.
Camila pregunta si puede sobrar dinero al usar billetes de \$10.000	Objetivación	Se negocian significados; revelación parcial del saber a través de la acción conjunta.	La estudiante reconoce que pagar con una denominación fija puede producir excedente. Aparece una comprensión más fina del “alcanzar”.
William usa la “tabla del 10” para pensar los billetes	Objetivación	Uso de recursos simbólicos; regularidad culturalmente significativa.	La situación monetaria se vincula con estructuras multiplicativas. El conteo de billetes se transforma en agrupamiento por decenas de mil.

Discusión sobre el televisor de \$750.900	Labor conjunta/ Objetivación	Se negocian significados conjuntamente; uso compartido de conteo, suma y multiplicación.	La dificultad con cantidades grandes genera una actividad colectiva de tanteo. Los estudiantes alternan procedimientos para determinar cuántos billetes alcanzan.
Juan explica a William que puede usar billetes de otras denominaciones	Labor conjunta/ Acogida	Se interesa por la comprensión del compañero; ofrece orientación; lenguaje como acción compartida.	Juan ayuda a interpretar el cambio de condición en el tercer punto. La comprensión se construye en la explicación entre pares.
William propone ahorrar entre todos para comprar una pista	Subjetivación/ Compromiso con el trabajo conjunto	El estudiante construye identidad como sujeto financiero; propone una acción colectiva.	La actividad despierta una idea de ahorro cooperativo. El dinero se piensa como medio para alcanzar una meta común.
Anastasia afirma que diez monedas de \$1.000 equivalen a un billete de \$10.000	Objetivación	Atribución colectiva de significado; relación entre representaciones monetarias.	Se objetiva una equivalencia central del sistema monetario. Billetes y monedas se comprenden como formas distintas de representar un mismo valor.
Lucía formula que cinco monedas de \$200 equivalen a una moneda de \$1.000	Objetivación	Notar regularidades; generalización de equivalencias.	La estudiante extiende la relación a otras denominaciones. Hay indicios de generalización del sistema de equivalencias.
Juego de tienda y reparto de dinero	Labor conjunta/ Subjetivación	Producción colectiva; emociones compartidas; resignificación del saber en contexto social.	Los estudiantes llevan el dinero a una práctica simulada de compra y venta. El juego permite ensayar roles financieros y relaciones de intercambio.

Interpretación desde la Teoría de la Objetivación

La sesión permite ver con mayor claridad que el aprendizaje del sentido monetario no se limita a operar con cantidades. Lo que se pone en juego es una relación cultural con el dinero, pues los estudiantes comparan precios, juzgan si algo es caro o barato, imaginan compras, se entusiasman con los billetes, discuten equivalencias, se confunden con cantidades grandes y simulan intercambios comerciales. Desde la Teoría de la Objetivación, estas acciones son fundamentales, porque el saber no se presenta como una entidad abstracta ya lista para ser interiorizada, sino como algo que se revela en una práctica social concreta.

Es decir, los artefactos tuvieron un papel decisivo, considerando que las monedas y los billetes didácticos no fueron simples ayudas visuales, sino que actuaron como medios semióticos de objetivación.



A través de ellos, los estudiantes pudieron contar, agrupar, comparar, repartir, pagar y representar cantidades. La materialidad del dinero permitió que los significados se volvieran visibles y discutibles, por ejemplo, al manipular billetes de \$10.000, los niños comenzaron a advertir que dos billetes no alcanzaban para comprar un producto de \$21.000, pero tres sí. Esta comprensión no surgió solo de leer el número, sino de coordinar el valor del billete, el precio del producto y la posibilidad de excedente.

Además, la objetivación se hizo especialmente clara en el último punto, cuando los estudiantes discutieron si billetes y monedas podían relacionarse entre sí. Al comienzo, la relación fue pensada desde rasgos perceptivos: las monedas son circulares y los billetes no, las monedas ocupan más espacio, ambos son dinero fabricado por el banco. Esa primera lectura muestra cómo los estudiantes parten de lo visible y lo familiar. Sin embargo, la discusión avanza hacia una relación más matemática y cultural en la cual se analiza que diez monedas de \$1.000 pueden representar un billete de \$10.000. La frase de Anastasia: “los billetes y las monedas a veces significan lo mismo solo que de diferentes formas”, expresa una toma de conciencia potente en la cual se revela un saber del sistema monetario que recoge que el valor puede conservarse, aunque cambie la forma de representación.

La subjetivación también fue muy visible cuando los estudiantes se posicionaron frente a los precios y frente al dinero. Decir que un televisor está barato, que una Barbie está cara, que alguien es millonario o que se podría ahorrar entre todos para comprar una pista son formas de relación subjetiva con el saber financiero. En estos momentos, los niños no solo hacen cuentas, sino que hablan desde sus deseos, experiencias, expectativas y referencias sociales. La actividad se convierte en un escenario que les permite reconocerse como sujetos que opinan sobre precios, que eligen qué comprar, que imaginan combinaciones de pago y que proyectan acciones financieras como ahorrar.

Por todo esto, se considera que la labor conjunta atravesó la sesión de principio a fin, ya que los estudiantes leyeron en grupo, corrigieron respuestas, pidieron materiales, contaron billetes juntos, discutieron procedimientos y explicaron ideas a sus compañeros en un ambiente de mutuo reconocimiento y transformación. Juan, por ejemplo, ayudó a William a comprender que en el tercer punto podían usarse billetes de otras denominaciones, Anastasia, por su parte, orientó a otros estudiantes al aclarar que ya no se trataba solamente de usar billetes de \$10.000. Así, la actividad colectiva no fue un adorno metodológico, fue el lugar mismo donde el saber monetario se fue haciendo presente.



También se considera que aparecen elementos de ética comunitaria, pues hay evidencia de acogida cuando un estudiante explica a otro cómo interpretar una consigna, hay proximidad cuando se agrupan espontáneamente para contar dinero o resolver una duda, hay exposición cuando los niños se atreven a decir ideas todavía inestables, como “veinti treinta” o “70 y algo” y hay responsabilidad cuando ayudan al otro a revisar si una respuesta alcanza o no alcanza. La ética comunitaria no aparece en la clase como un discurso moral explícito, sino en gestos pequeños: prestar lápiz, compartir billetes, advertir que alguien tomó muchos, contar con otros, corregir sin detener completamente la participación.

No obstante, la sesión también muestra tensiones. Algunos estudiantes se apresuran a decir que algo es “re fácil”, otros quieren resolver “solitos”, otros acumulan billetes o juegan a ser millonarios. Estas escenas recuerdan que la labor conjunta no elimina las diferencias ni los impulsos individuales. Más bien, la clase se mueve entre cooperación, juego, deseo de posesión, ayuda y competencia simbólica. Desde Radford, estas tensiones son parte de la actividad humana; no deben borrarse del análisis, porque muestran que aprender matemáticas también implica aprender a estar con otros alrededor de un saber común.

Interpretación del aprendizaje del valor monetario

El aprendizaje del valor monetario se amplió en varias direcciones. La primera tiene que ver con la estimación social de precios pues los estudiantes no recibieron los valores de los productos como simples números. Los compararon con precios conocidos, los evaluaron como caros o baratos y los pusieron en relación con experiencias reales.

Este aspecto se resalta porque es clave en educación matemática financiera, considerando que el comprender el valor del dinero implica también desarrollar criterios para interpretar el valor de los bienes en contextos de consumo.

La segunda dirección corresponde a la relación entre precio y denominación monetaria. Al trabajar con monedas de \$1.000, los estudiantes reconocieron que un producto de \$21.000 requiere 21 monedas y uno de \$79.000 requiere 79 monedas.

Esta relación muestra un dominio inicial de las unidades de mil, sin embargo, cuando aparecen precios como \$229.500 o \$750.900, el asunto se volvió más exigente pues allí ya no bastaba con leer los miles, les fue necesario decidir si la cantidad de monedas debe igualar o superar el precio.



La tercera dirección se relaciona con el uso de billetes de \$10.000, pues este cambio de denominación obligó a los estudiantes a pensar en agrupamientos mayores. Ya no se trataba de contar de mil en mil, sino de organizar cantidades de diez mil en diez mil con lo cual la “tabla del 10”, mencionada por William, emergió como una herramienta simbólica para comprender el valor acumulado. Al mismo tiempo, la pregunta de Camila: “¿o sea puede que nos sobre?”, introdujo una idea financiera fundamental y es que las denominaciones disponibles condicionan la forma de pago y pueden generar excedentes.

La cuarta dirección es la equivalencia entre monedas y billetes, lo que fue, quizá, el aprendizaje más elaborado de la sesión. Los estudiantes pasaron de señalar diferencias físicas entre monedas y billetes a reconocer relaciones de valor. La idea de que diez monedas de \$1.000 equivalen a un billete de \$10.000 permitió comprender que el dinero puede representarse de formas distintas sin que cambie su valor, lo que los condujo a plantear expresiones de regularidad del sistema monetario.

La quinta dirección tiene que ver con las combinaciones de pago. Cuando la guía preguntó qué otras combinaciones de billetes o monedas podían usar para comprar un objeto, los estudiantes comenzaron a pensar el dinero de manera flexible. Ya no había una única respuesta. Podían usar billetes de \$20.000, \$50.000 o \$100.000, combinar denominaciones y decidir formas de cubrir un precio. Esta flexibilidad es central para el sentido monetario, porque en la vida cotidiana pagar no significa aplicar siempre un procedimiento fijo, sino elegir entre posibilidades según el dinero disponible. Finalmente, la sesión introdujo una dimensión de identidad financiera infantil, pues los estudiantes se llamaron millonarios, jugaron a comprar y vender, imaginaron tener televisores o pistas, hablaron de ahorrar entre todos y repartieron dinero didáctico. Estas acciones lúdicas mostraron que el dinero no es para ellos un simple contenido matemático, sino un objeto cargado de deseo, poder, imaginación y vida social. En este punto, la educación matemática financiera se volvió más amplia e incorporó que no se trata únicamente de calcular, sino de empezar a comprender cómo el dinero organiza decisiones, aspiraciones y relaciones con otros.



CONCLUSIONES

En términos generales, la investigación permite concluir que la implementación de la actividad didáctica fundamentada en la Teoría de la Objetivación incidió de manera favorable en la significación del valor del dinero por parte de los estudiantes de cuarto grado de primaria. Esta incidencia se expresó en el tránsito desde una comprensión inicial fragmentada, basada principalmente en el reconocimiento de monedas, billetes y precios, hacia una comprensión más relacional, colectiva y reflexiva del valor monetario.

Asimismo, la investigación evidencia que la Teoría de la Objetivación ofrece una base potente para comprender cómo los estudiantes producen significados financieros en comunidad. El aprendizaje del valor monetario no ocurrió como acumulación individual de respuestas correctas, sino como participación en la actividad compartida donde los estudiantes hicieron visibles sus razonamientos, confrontaron sus ideas, recurrieron a materiales, se apoyaron en los compañeros y resignificaron progresivamente sus formas de comprender el dinero. De este modo, los procesos de objetivación y subjetivación se hicieron presentes en la manera como los niños aprendieron a mirar el dinero desde nuevas relaciones matemáticas y sociales.

Finalmente, la investigación permite sostener que a partir de esta actividad, puede surgir la iniciativa a crear una secuencia didáctica de educación financiera, pues, cuando se fundamenta en la Teoría de la Objetivación, se puede contribuir a formar una comprensión más profunda del valor del dinero en la educación primaria. Su aporte no se limita a mejorar desempeños en tareas monetarias, sino que abre posibilidades para que los estudiantes desarrollen formas tempranas de pensamiento financiero, conciencia sobre el uso del dinero, capacidad de comparación y disposición para participar en prácticas colectivas de análisis y decisión.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Asunción, C. (2022). Estrategia didáctica para el aprendizaje significativo de la asignatura matemática [Tesis de maestría, Universidad Estatal del Sur de Manabí]. Repositorio Digital UNESUM. <https://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/4067>
- Correa, D., & Coronel, S. (2024). Aprendizaje autónomo y la competencia resuelve problemas de cantidad en los estudiantes de 5.º de la I.E. 00123-Segunda Jerusalén [Tesis de licenciatura,



- Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de San Martín.
- Delgado, R., Farfán, F., Farfán, E., Julca, T., Huayta, J., Soto, H., & Méndez, J. (2025). Educación financiera y cultura de emprendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Eruditus*, 6(1), 222–238.
- D’Amore, B. (2022). Riflessioni su alcune problematiche relative al processo di insegnamento-apprendimento: dagli “errori” degli studenti alle convinzioni dei docenti. *Revista Annali online della didattica e della formazione docente*, 14(24), 6–25.
- Díaz, J., & Gutiérrez, L. (2022). Financial Education from school age-analysis in small Municipalities in Colombia. *Brazilian Journal of Development*, 8(4), 24244–24259.
- MEN. (2014). Mi plan, mi vida y mi futuro: orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera. Imprenta Nacional de Colombia.
- Radford, L. (2021). Ethics in the theory of objectification. In L. Radford & M. Silva (Eds.), *Ética: Entre educación y filosofía* (pp. 107–141). Universidad de los Andes.
- Radford, L. (2014). De la teoría de la objetivación. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 7(2), 132–150.
- OCDE. (2014). *PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century*. OECD Publishing.
- Prieto, J., & Gómez, J. (2023). La Importancia de la educación financiera en la toma de decisiones financieras en los jóvenes residentes en Bogotá (Tesis de Maestría). Universidad de la Salle.
- Vasco, U. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006–2019. *Pedagogía y Saberes*, (24), 33–41. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys33.41>
- Vanegas, D. (2020). La educación financiera en primaria, una opción de trabajar matemáticas en el aula. *Revista Educación y Ciudad*, (39), 73–84.
- Sánchez, B., & Vergel, R. (2025). La configuración de los vectores de una ética de orientación comunitaria y su repercusión en el surgimiento de generalizaciones aritméticas sofisticadas y generalizaciones algebraicas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 39, e220231.

