

Alfabetización económica y actitudes hacia la compra en universitarios posterior a un programa de educación económica

Marianela Denegri Coria^{*a}, Katterine Araneda Sobarzo^b, Paula Ceppi Larraín^c, Natalia Olave Castro^d, Paulina Olivares Mardones^e, Jocelyne Sepúlveda Aravena^f

Universidad de La Frontera, Facultad Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, Temuco, Chile.

Recibido: 08 enero 2016

Aceptado: 30 marzo 2016

RESUMEN. La presente investigación descriptiva-correlacional buscó determinar los efectos de un modelo de Educación Económica en la alfabetización económica y actitud hacia la compra en estudiantes de pedagogía de la ciudad de Temuco. La muestra estuvo conformada por 39 hombres y 31 mujeres seleccionados mediante muestreo no probabilístico, a los cuales antes y después de participar en el programa de Educación Económica se les aplicó la Escala de Actitudes hacia la Compra y el Consumo y el Test de Alfabetización Económica para adultos (TAE-A). Los resultados indican una menor tendencia hacia la impulsividad en la compra y el consumo en los estudiantes después de participar en la intervención. Las implicancias de este estudio enfatizan la necesidad de crear tempranamente programas de formación económica para favorecer el cambio actitudinal y el consumo reflexivo.

PALABRAS CLAVES. Alfabetización Económica, Estudiantes Pedagogía, Actitud hacia la Compra, Programa Educación Económica.

Economic literacy and attitudes toward purchase in university students after their participation in an economic educational program

ABSTRACT. The aim of this descriptive-correlational research is to determine the effects of a model of economic education in economic literacy and attitude towards purchase in pedagogy students of Temuco (Chile). The sample was formed by 39 men and 31 women; they were selected by non-probabilistic sampling. A scale of Attitudes towards Purchase and Consumption plus a Test of Economic Literacy (TEL) for adults was applied to the sample as a pre and post test. The results show a lower tendency towards impulsiveness in purchase and consumption among the students after participating in the intervention. The implications of the study emphasize the need to create early economic education programs to promote attitudinal change and rational consumption.

KEYWORDS. Economic Literacy, Pedagogy Students, Attitude towards Purchase, Economic Education Program.

* Correspondencia: Marianela Denegri Coria. Dirección: Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. Correos electrónicos: marianela.denegri@ufroterra.cl^a, k.araneda01@ufromail.cl^b, p.ceppi01@ufromail.cl^c, n.olave01@ufromail.cl^d, p.olivares01@ufromail.cl^e, jocelyne.sepulveda@ufromail.cl^f

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas la progresiva globalización ha contribuido a generar un contexto socio-político y económico-cultural extremadamente cambiante y complejo ante el cual la ciudadanía debe adaptarse (Gempp et al., 2007). Estos cambios han dado un poder inusitado a ciertas prácticas, dentro de las cuales destaca de manera particular el consumo, así como la valoración social que éste ha adquirido, por lo que las conductas de inversión, ahorro, endeudamiento y compra constituyen una parte muy importante dentro de los comportamientos sociales que las personas realizan en su vida cotidiana (Bauman, 2007; Denegri y Martínez, 2005). Bauman (2007) señala que existe un síndrome consumista, el que incluye la fascinación por los placeres de ingerir y digerir, relacionado con las actitudes y estrategias sobre el funcionamiento del mundo y sobre cómo desenvolverse en él. Ello es especialmente importante en un entorno de mercado orientado a transmitir símbolos asociados al consumo como la vía para lograr felicidad, autonomía y autorrealización.

Luna, Quintanilla y Berenguer (1998) destacan que respecto a lo que la conducta del consumidor se refiere, la consecuencia más preocupante ha sido, y es, la falta de competencias y de una orientación actitudinal clara que les permita a las personas el desarrollo de una conducta de consumo lo más racional posible, observándose más bien actitudes hacia la compra de tipo impulsivo y compulsivo.

En este contexto la mayor parte de la población presenta dificultades para comprender un sistema económico que se ha vuelto cada vez más complejo, lo que se refleja en que una alta proporción de la población adulta no tiene más que un bagaje rudimentario de conceptos económicos, habilidades para las finanzas personales, temas de instituciones financieras y políticas económicas, encontrándose estas personas obstaculizadas en su capacidad para tratar con un amplio rango de asuntos económicos personales y públicos (Denegri, 2007).

Vinculado a ello, el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004) señala que la formación ciudadana debe entregar herramientas fundamentales de análisis económico que permitan manejar adecuadamente los desafíos que impone la realidad. Es decir, es menester efectuar una alfabetización económica, de modo que los ciudadanos manejen adecuadamente conceptos relacionados a ésta, destacando las consecuencias que tienen el tema de la previsión y su adecuada comprensión para las personas.

Es por lo anterior que surge la necesidad que los ciudadanos posean conocimientos para una adecuada participación en el mercado, comprensión del funcionamiento de la economía, manejo de las finanzas y desarrollo de hábitos y conductas de consumo racionales, que faciliten una conducta económica eficiente y mejoren su calidad de vida (Denegri, 1998, citado en Denegri, 2007). En parte por esta circunstancia, en países como Brasil, Estados Unidos y Reino Unido se ha generado un creciente interés por el diseño y adopción de estrategias nacionales de Educación Económica y Financiera, enfocadas a dotar a los ciudadanos con herramientas que favorezcan la toma de decisiones económicas informadas y ayuden a evitar que sean víctimas de fraudes o incurran en prácticas excesivamente riesgosas (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Colombia, 2010).

Las investigaciones previas asociadas a la alfabetización económica, definida como la habilidad para aplicar conceptos económicos básicos para la toma de decisiones en la vida cotidiana, así como interpretar los eventos y políticas económicas (Denegri y Martínez, 2005; Salemi, 2005), señalan la existencia de diferencias en relación al género y nivel socioeconómico de las personas. Denegri y Palavecinos (2003), indican que los hombres, en su mayoría, tienden a lograr mayores niveles de alfabetización económica en cuanto a la comprensión de la complejidad que tiene la función del dinero en nuestra sociedad; además, asumen la función simbólico-cultural que éste

tiene para el logro de estatus y estabilidad. En cambio, las mujeres tienden a centrarse en una comprensión de mayor inmediatez; consideran al dinero como un elemento que ayuda a la sobrevivencia, y no cuestionan sus características económicas propiamente como tales.

Por su parte Amar, Abello, Llanos y Gómez (2011) en su investigación sobre la alfabetización económica de padres e hijos de distinto nivel socioeconómico, encontraron que tanto padres como hijos pertenecientes a familias de nivel socioeconómico alto poseen más conocimientos acerca de la economía.

Desde esta perspectiva, el comportamiento de compra no presenta las mismas características, encontrándose fuertemente relacionado con posturas actitudinales que inciden en la toma de decisiones de consumo. Las actitudes pueden ser definidas como un juicio evaluativo frente a determinadas personas, cosas, grupos, hechos o problemas del mundo. Estos juicios pueden ser negativos, positivos o neutrales, sobre el objeto de pensamiento (McGuire, 1985), lo que marca una tendencia a comportarse de manera favorable o desfavorable hacia el objeto en cuestión (Eagly y Chaiken, 1993). En este sentido las actitudes hacia la compra y el consumo están constituidas por tres componentes en interacción: el afecto, la conducta y la cognición. La cognición se refiere a las creencias y pensamientos sobre el objeto; el componente conductual comprende la predisposición a actuar de un modo específico y coherente hacia la actitud; y el componente afectivo engloba las emociones que generan los objetos de pensamiento (Fieldman, 1995, citado en Santa María y Gómez, 2005). Asimismo, en estas actitudes, se identifican tres dimensiones. En primer lugar, la racionalidad es entendida por Denegri, Godoy y Sepúlveda (2011), como el comportamiento con tendencia hacia la planificación, análisis en la compra y control de gastos. En segundo lugar, la impulsividad es definida como una conducta no planificada, irreflexiva y repentina que se lleva a cabo sin una adecuada evaluación cognitiva de las características del producto o de las consecuencias futuras de la compra, con predominio de la emocionalidad sobre la racionalidad (Luna, Quintanilla y Berenguer, 1998; Rodríguez Otero- López y Rodríguez, 2001, citado en Denegri et al., 2011). Por último la compulsividad se refiere a una manía patológica, caracterizada por la adquisición de un deseo obsesivo y de una compulsión a consumir, la dependencia personal y la pérdida de control, junto a la tendencia a incrementar el consumo de un producto (King, 1981, citado en Cabalin, Ferrada y Godoy, 2008).

En relación a las variables sociodemográficas que pudieran intervenir en las actitudes hacia la compra, existen diversos hallazgos que señalan que el género, constituye una variable relevante a considerar (Denegri et al., 2011). Una investigación en estudiantes de Pedagogía señala que las mujeres presentan una actitud más positiva que los hombres hacia el consumo y la compra (González, Romero, Ulloa y Vázquez, 2009). Otros autores plantean que los mayores promedios de la escala en la muestra total se encuentran en las dimensiones racionalidad e impulsividad; donde el grupo de las mujeres presenta promedios más elevados que los hombres, no existiendo para la dimensión compulsividad la presencia de efectos principales ni de interacción para las variables consideradas en el estudio (Denegri et al., 2011).

Con respecto a la adquisición de estas conductas y conocimientos económicos algunos autores plantean que la socialización económica comienza desde la infancia siendo los principales agentes socializadores la familia y la escuela. Particularmente, en esta última, destaca el rol de los profesores ya que no solo son fuente de conocimiento, sino también un modelo a seguir (Cabalin, Ferrada y Godoy, 2008). Sin embargo de acuerdo al Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004), los contenidos específicos de economía son trabajados por solo el 18,6% de los profesores de educación básica encuestados mientras que en Educación Media los porcentajes variaban entre el 49% al 83% dependiendo de la complejidad de los conceptos económicos abordados, lo que podría a su vez estar vinculado con el propio nivel de alfabetización económica y comprensión general de la economía de los propios profesores encargados de dicha formación.

Al respecto, la importancia de desarrollar investigaciones en la formación y comprensión económica y financiera de los profesores, así como en las estrategias que posibiliten una transferencia eficaz de estos aprendizajes a su quehacer profesional como formadores, cobra fuerza si se considera la situación económica del profesorado, sus actitudes y hábitos de consumo. Se constituyen así los profesores en un grupo altamente vulnerable ante las presiones de la sociedad de consumo (UNESCO, 2005). Frente a este contexto cabe preguntarse, ¿cuál será el grado de impacto y pertinencia de la formación impartida cuando, aparentemente, existe un conocimiento y dominio deficitario de las claves del mundo económico por parte de este segmento profesional?

A partir de este cuestionamiento surge la importancia de los profesores y su proceso de formación y el futuro impacto de sus prácticas docentes, ello ya que serán éstos los encargados de enseñar acerca del funcionamiento del sistema económico, así como formar actitudes y hábitos de consumo responsables en sus educandos (Walstad y Allgood, 1999). En este sentido es relevante el trabajo docente de los profesores de historia, considerando la enseñanza de los conceptos de educación cívica y económica que se encuentran asociados a los contenidos del subsector Historia y Ciencias Sociales de la Educación Media chilena (Domper, 2004).

Al considerar la existencia de una relación positiva entre el nivel de conocimiento del profesor y los niveles de logro de los estudiantes (Allgood y Walstad, 1999), resulta preocupante que en varias investigaciones con profesores en ejercicio de la ciudad de Temuco, este grupo presenta un bajo nivel de alfabetización económica total, alcanzando solo un 44% de rendimiento (González, Huerta e Inzunza, 2007). De igual modo, las investigaciones en estudiantes de pedagogía indican una débil apropiación de los conceptos económicos y marcadas dificultades para transferir estos conocimientos a su práctica docente (Fagan, 2007; Winch, 2002). Un estudio realizado en estudiantes de pedagogía de universidades públicas y privadas de la zona centro y sur de Chile, reportó un 62% de logro en alfabetización económica, equivalente a una alfabetización rudimentaria que no permite al individuo la comprensión sistemática del mundo económico (Denegri, Del Valle, Gempp, Etcherbarne y González, 2010a).

Considerando esta situación, es relevante profundizar acerca de la pertinencia de la formación impartida en alfabetización económica frente a la cual se han planteado dos posturas. Una de ellas señala que la implementación de programas de educación económica conceptual no sería suficiente, por sí misma, para formar hábitos y actitudes hacia el consumo, los que parecieran situarse tempranamente como producto de los procesos de socialización económica en la niñez. Estudios realizados en estudiantes universitarios de la región de La Araucanía, evidencian la compleja relación entre la comprensión de la economía a nivel conceptual y la instalación de competencias para un comportamiento económico eficiente (Ayllón, Vallejos y Yáñez, 1999; Baeza, Durán y Vargas, 1999; Medina, Méndez y Pérez, 1999, citados en Denegri et al., 2010a). Otros autores señalan que la implementación de un programa de educación económica tiene un importante impacto en los niveles de aprendizaje que alcancen tanto los participantes del programa como los estudiantes con los cuales ellos desempeñarán su labor docente (Kourilsky, 1996; Vargha, 2004; Walstad y Allgood, 1999; Walstad y Rebeck, 2001). En relación a este último planteamiento, los resultados concuerdan en que el aprendizaje sistemático de contenidos económicos muestra tener un alto impacto no solo en el nivel de conocimientos sino también en la conducta cotidiana de los estudiantes, los que después de aplicado el programa aumentaron su conocimiento económico general, desarrollaron actitudes positivas hacia un manejo más racional de sus recursos y fueron capaces de elegir opciones de comportamiento económico más eficiente (Beateson, 2009; Bosshardt y Watss, 1994; Denegri, Del Valle, Gempp, Etchebarne y González, 2009; Georgius, 1996; Kourilsky, 1987, 1993; Schung y Walstad, 1991; Schug y Hagedorn, 2005; Soper y Walstad, 1991; Sossin Dick y Reiser, 1997; Varcoe y Fitch, 2003).

Al respecto, la presente investigación se enmarca dentro del proyecto Fondecyt “Diseño, validación y evaluación de un modelo pedagógico de Alfabetización económica en la formación inicial de profesores”, a cargo de la Dra. Marianela Denegri, cuyo objetivo principal es implementar y evaluar un Modelo de Formación Pedagógica en alfabetización económica en una muestra de estudiantes de pedagogía de la ciudad de Temuco. El modelo fue diseñado en el año 2011 e implementado durante el año 2012 a través de un programa de asignatura de dos universidades. El diseño del programa se basa en el modelo de educación económica y financiera de Denegri, Del Valle, Etchebarne y González (2013) el cual incluye los elementos que se grafican en la Figura 1.

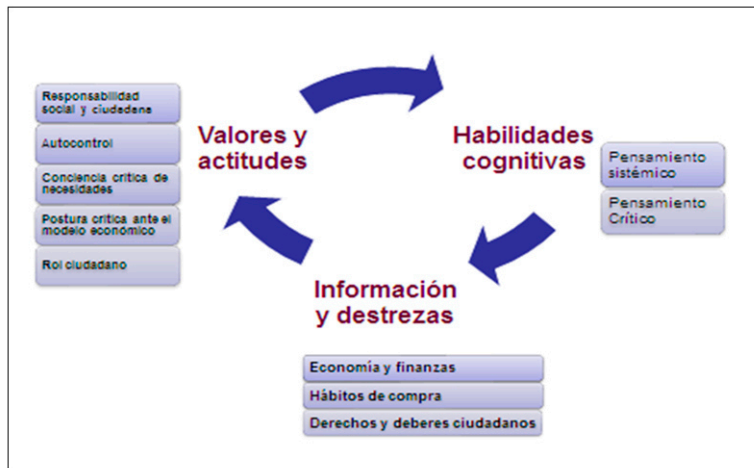


Figura 1. Componentes del Modelo de Educación Económica

El programa incorpora tres aspectos interrelacionados: 1) evaluación inicial diagnóstica respecto a los niveles de alfabetización económica y prácticas de consumo previas de los estudiantes, 2) desarrollo del programa de educación económica, mediante una asignatura perteneciente a la malla curricular, focalizada en la adquisición de competencias económicas básicas, cambio actitudinal, reforzamiento de competencias pedagógicas con seguimiento riguroso y tutoría durante el proceso formativo, 3) evaluación final, que da cuenta del nivel de apropiación de conceptos y contenidos claves para la enseñanza de la economía, un cambio actitudinal que refuerce el papel de modelo del docente y del desarrollo de competencias pedagógicas orientadas a la utilización del conocimiento con fines didácticos, expresable en la elaboración de productos tangibles para la enseñanza de la economía por parte de los participantes.

Como se describe en la Figura 2, el programa se estructura en base a cuatro unidades de contenido vinculadas al desarrollo de competencias genéricas y específicas para el logro de resultados de aprendizajes significativos. La primera de ellas, bajo el título de Comprensión del sistema económico se orientó a la entrega de contenidos para el estudio de la economía, con énfasis en temáticas que relacionan la ciencia económica con la vida cotidiana. La segunda unidad denominada Nosotros y el consumo se centra en la relación en el sujeto como consumidor y las implicancias de dicho rol, con énfasis en la identificación y análisis de las variables psicológicas vinculadas a los estilos de consumo, junto a la aplicación, análisis y reflexión de los conceptos aprendidos a la realidad individual del estudiante, de sus tendencias actitudinales frente al consumo y la modificación de sus prácticas. Por su parte, la tercera unidad, Consumo y medios de comunicación, se orientó a la revisión y análisis crítico de los principales modelos comprensivos de producción y difusión de los medios televisivos, con énfasis en el impacto de los mismos en el ámbito educativo, y en la toma de conciencia del efecto de persuasión de los medios publicitarios en el com-

portamiento económico. Finalmente, la cuarta unidad, de Didáctica de la Educación económica, buscó delimitar la problemática asociada a la relación entre economía y ciudadanía y el rol de la educación y las prácticas docentes en este ámbito (Denegri et al., 2013).

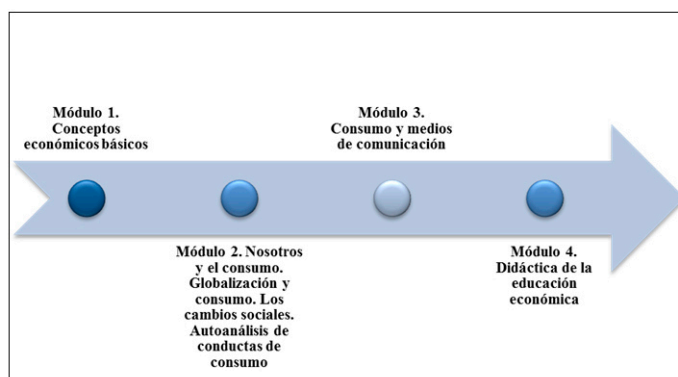


Figura 2. Unidades de contenidos del Programa de Educación Económica

En base a los antecedentes señalados, surge la siguiente pregunta de investigación, ¿Cuáles son los efectos de un programa de educación económica en la alfabetización económica y actitud hacia la compra en estudiantes de pedagogía de la ciudad de Temuco? A partir de esta pregunta el presente estudio se propuso como objetivo general determinar los efectos de un modelo de educación económica en la alfabetización económica y actitud hacia la compra en estudiantes de pedagogía en Historia de la ciudad de Temuco. Específicamente pretende; (a) Describir diferencias en el nivel de alfabetización económica antes y después del periodo de intervención; (b) Describir diferencias en la actitud hacia la compra (Impulsividad, Compulsividad, Racionalidad), antes y después del periodo de intervención; (c) Comparar el nivel de alfabetización económica antes y después del periodo de intervención, según género y nivel socioeconómico; (d) Comparar la impulsividad antes y después del periodo de intervención, según género; (e) Comparar la racionalidad antes y después del periodo de intervención, según género. (f) Determinar la relación entre el nivel de alfabetización económica y actitud hacia la compra, antes y después del periodo de intervención.

De los objetivos planteados se desprenden las siguientes hipótesis: (a) Los estudiantes formados bajo el modelo de formación en educación económica presentan niveles de alfabetización económica superiores a los registrados en la primera aplicación del Test de Alfabetización Económica; (b) Los resultados de la escala de actitud hacia la compra en estudiantes formados bajo el modelo de formación en educación económica variarán a los registrados en la primera aplicación de la encuesta; (c) Existen diferencias significativas en el nivel de alfabetización económica antes y después del periodo de intervención según nivel socioeconómico; (d) Existen diferencias significativas en nivel de alfabetización económica antes y después del periodo de intervención según género; (e) Existen diferencias significativas en la impulsividad antes y después del periodo de intervención según género; (f) Existen diferencias significativas en la racionalidad antes y después del periodo de intervención según género, y (g) Existe relación entre los niveles de alfabetización económica y actitud hacia la compra en los estudiantes.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Se trabajó con una muestra no-probabilística, compuesta por 70 estudiantes de ambos sexos que

cumplían los siguientes criterios de inclusión: (a) aceptar participar de la investigación; (b) pertenecer a la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica (c) de dos universidades de la ciudad de Temuco y, (d) estar cursando las asignaturas vinculadas a las temáticas de Economía y su enseñanza dictadas entre 2° a 4° año del proceso formativo en ambas universidades.

En cuanto a la distribución por género la muestra estuvo constituida por 39 hombres y 31 mujeres, con edades entre 20 y 34 años. Respecto al nivel socioeconómico el 19,7 %, pertenecía al nivel socioeconómico alto- medio alto, el 28,8 % medio, 33,3% medio bajo y 18,2% se concentró en el nivel socioeconómico bajo (ver Tabla 1).

Tabla 1. Participantes según género y nivel socioeconómico

Nivel socioeconómico	Hombres		Mujeres	
	n	%	n	%
Alto, Medio-alto	8	20,5	5	16,1
Medio	9	23,1	10	32,3
Medio bajo	15	38,5	7	22,6
Bajo	6	15,4	6	19,4

2.2 Diseño

En este estudio se utilizó la metodología de investigación cuantitativa. El diseño es cuasi experimental ya que aún teniendo el objetivo de contrastar una hipótesis de relación causal, tiene limitaciones para conseguirlo con éxito (Montero y León, 2002). En este caso se trabajó con la variación de prueba /pos prueba con un solo grupo, ya que se pretendió verificar un cambio, midiendo a los sujetos antes y después de una intervención en aquellas variables en las que se esperaba un cambio (Morales, 2012).

Adicionalmente, se utiliza un modelo descriptivo correlacional, pues se pretendió describir la condición estudiada tal como se manifiesta, así como medir el grado en que dos variables se encuentran relacionadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

2.3 Instrumentos

Test de alfabetización económica para adultos (TAE-A). Evalúa el nivel de comprensión de conceptos y prácticas económicas necesarias para un desempeño económico eficiente. Consta de 27 ítems de selección múltiple. El instrumento fue calibrado con el modelo de Rasch en una muestra de 840 adultos, de la ciudad de Temuco, mostrando un ajuste satisfactorio y adecuadas propiedades psicométricas, presentando un buen indicador de confiabilidad (0.87) (Gempp et al., 2007). En esta aplicación el instrumento presentó una baja confiabilidad (α pre: 0,3367, post α 0.5450).

Escala de actitudes hacia la compra. Desarrollada por Luna y Ferres (1999, citado en Gebaüer, Schafer y Soto, 2003), está compuesta por 3 sub escalas que evalúan variables asociadas a las creencias y estilos de consumo y actitud hacia la compra: Racionalidad, impulsividad y compulsividad. La escala utilizada ha entregado datos confiables en aplicaciones anteriores realizadas por Luna (2001) en Valencia, con una muestra de 456 participantes obteniendo adecuadas condiciones psicométricas. Así mismo en la aplicación de su versión abreviada obtuvo un alfa de cronbach de 0,857 (Denegri et al., 2010b) y en su aplicación en Chile en una investigación promovida por Gebaüer, Schafer y Soto (2003), demostró que la escala arroja resultados confiables y válidos en población universitaria y general. De igual forma el análisis de fiabilidad realizado en la presente

investigación se obtuvo un adecuado alfa de cronbach (pre: α 0.81, post: α 0.84) para la totalidad del instrumento y para cada una de las escalas, éstas fueron: Racionalidad (pre: α 0.82, post: α 0,80), Impulsividad (pre: α 0.77, post: α 0,82), Compulsividad (pre: α 0.79, post: α 0,87).

Cuestionario demográfico y método de evaluación del nivel socioeconómico (ESOMAR). Recoge datos demográficos generales e indaga sobre posesión de tarjetas de créditos y comerciales y estados de deuda vigente. Para determinar el nivel socioeconómico se basa en el sistema desarrollado originalmente por ESOMAR y validado en Chile por la empresa consultora ADIMARK (2000), que permite establecer el nivel socioeconómico familiar a partir del nivel educacional y categoría ocupacional del principal sostenedor del hogar.

2.4 Resguardos éticos

En función del Código de Ética que rige el actuar de la disciplina, se tuvo en consideración buscar la seguridad, libertad e integridad de los participantes en todo momento del proceso de investigación. A aquellos que accedieron a responder la encuesta, antes y después de participar del programa de educación económica, se les solicitó que firmarán un consentimiento informado proporcionado por el Proyecto Fondecyt n° 1110711, donde se explicitó la confidencialidad, el derecho a abandonar la investigación en cualquier momento en que el participante lo estimara conveniente, así como los objetivos de ésta (Colegio de Psicólogos de Chile).

2.5 Procedimiento

En el presente estudio se trabajó con una muestra obtenida y definida en dos etapas en el marco del proyecto Fondecyt n° 1110711. En la primera de ellas se convocó a participar de manera voluntaria a estudiantes de pedagogía en historia de dos universidades de Temuco que comenzaban a cursar la asignatura correspondiente al programa de educación económica. En la segunda etapa se realizó una evaluación de sus competencias de Alfabetización económica al iniciar y finalizar la asignatura, mediante la aplicación de los instrumentos TAE-A, Escala de actitud hacia la compra y un cuestionario socio demográfico.

Posteriormente, la información recabada en ambas mediciones fue ingresada a una base de datos para someterla a análisis estadísticos. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos para cada una de las escalas con el propósito de evaluar la normalidad de la distribución. Según el análisis realizado a través de la prueba Kolmogorov Smirnov, utilizando las variables de diferencia del promedio del puntaje de la primera y segunda aplicación del TAE-A y la diferencia de promedio de la Escala de actitud hacia la compra pre y post, se presentó una distribución normal, dándose exclusivamente una distribución anormal para la dimensión compulsividad de la escala de actitud hacia la compra.

A partir de lo anterior, se aplicaron pruebas paramétricas, de diferencias de medias y Pruebas t de Student para muestras relacionadas, segmentando la muestra según variables género y nivel socioeconómico de acuerdo a cada objetivo, para determinar si los dos grupos diferían entre sí de manera significativa respecto a sus medias. Para evaluar la relación entre las variables, se utilizó la prueba r de Pearson y solo en el caso de la dimensión compulsividad de la variable actitud hacia la compra se utilizó la prueba no paramétrica rho de Spearman.

Como complemento a lo señalado anteriormente y como seguimiento del proceso se llevaron a cabo observaciones de aula y grupos focales en tres momentos de la intervención que permitieron dar cuenta del desarrollo del proyecto y evaluar la subjetividad de las y los participantes.

3. RESULTADOS

Como ya hemos señalado, el propósito de la presente investigación fue determinar efectos de un modelo de educación económica en alfabetización económica y actitud hacia la compra en estudiantes de pedagogía de la ciudad de Temuco.

Los resultados para el primer objetivo orientado a determinar diferencias en el nivel de alfabetización económica antes y después del periodo de intervención, indican que los puntajes obtenidos en el TAE-A antes de participar en el programa ($M = 17,24$, $DE = 2,92$, $n = 70$) no difieren significativamente de los puntajes obtenidos en el TAE-A luego de participar en el programa ($M = 17,74$, $DE = 3,17$, $n = 70$), $t(69) = -1,26$, $p = 0,21$, 95% IC $[-1,29, 0,29]$ (ver Tabla 2), obteniendo un porcentaje de logro de 63,85% y 65,70% respectivamente. Estos resultados si bien indican una tendencia hacia un mayor porcentaje de logro, no son estadísticamente significativos, por lo cual no es posible rechazar la hipótesis nula.

Tabla 2. Alfabetización Económica, antes y después del periodo de intervención

	Antes			Después			<i>t</i>
	n	M	DE	n	M	DE	
Alfabetización Económica	70	17,24	2,92	70	17,74	3,17	-1,26

El siguiente objetivo buscó describir las diferencias de la escala actitud hacia la compra, antes y después del periodo de intervención. Los resultados indican cambios solo para la dimensión impulsividad de la escala de actitud hacia la compra, donde los puntajes obtenidos después de participar en el programa ($M = 20,44$, $DE = 7,22$, $n = 70$) disminuyeron significativamente en relación a los obtenidos antes del periodo de intervención ($M = 23,23$, $DE = 7,33$, $n = 70$), $t(69) = 3,07$, $p < 0,003$, 95% IC $[0,98, 4,59]$ (ver Tabla 3). Lo anterior indica que solo existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de impulsividad.

Tabla 3. Actitudes hacia la Compra, antes y después del periodo de intervención

Dimensiones actitud hacia la compra	Antes			Después			<i>t</i>
	n	M	DE	n	M	DE	
Racionalidad	70	16,26	5,05	70	16,26	4,93	0
Impulsividad	70	23,23	7,33	70	20,44	7,22	3,07*
Compulsividad	70	11,54	5,22	70	11,91	5,82	-0,51

* $p < 0,05$

Además, se buscó analizar las diferencias en el nivel de alfabetización económica antes y después del periodo de intervención según nivel socioeconómico, no encontrándose evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula (ver Tabla 4).

Con respecto a las diferencias en el nivel de alfabetización económica antes y después del periodo de intervención según género, se puede distinguir que en los hombres no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la primera ($M = 17,31$, $DE = 2,40$, $n = 39$) y segunda aplicación del TAE-A ($M = 17,69$, $DE = 3,31$, $n = 39$), $t(38) = -0,72$, $p = 0,47$, 95% IC $[-1,46, 0,69]$. En el caso de las mujeres al comparar los resultados del TAE-A pre ($M = 17,16$, $DE = 3,51$, $n = 31$) con los resultados del TAE-A post ($M = 17,81$, $DE = 3,02$, $n = 31$) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $t(30) = -1,07$, $p = 0,29$, 95% IC $[-1,87, 0,58]$ (ver Tabla 5).

Tabla 4. Alfabetización Económica, antes y después del periodo de intervención según nivel socioeconómico

	Alfabetización Económica			Alfabetización Económica			t
	Antes			Después			
	n	M	DE	n	M	DE	
Alto, medio, alto	13	16,92	3,77	13	17,69	3,56	-0,68
Medio	19	17,47	2,41	19	17,68	2,42	-0,35
Medio bajo	22	17,23	3,22	22	17,64	3,72	-0,47
Bajo	12	17,75	2,26	12	18,17	1,58	-0,69

Tabla 5. Alfabetización Económica, antes y después del periodo de intervención según género

	Antes			Después			t
	n	M	DE	n	M	DE	
Hombres	39	17,31	2,4	39	17,69	3,31	-0,72
Mujeres	31	17,16	3,51	31	17,81	3,02	-1,07

Otro objetivo buscó comparar la dimensión impulsividad de la escala de actitud hacia la compra antes y después del periodo de intervención, según género. En el caso de los hombres, al comparar los resultados de la dimensión impulsividad pre (M = 22,51 DE = 7,01, n = 39) con los resultados de la dimensión impulsividad post (M = 20,44 DE = 7,84, n = 39) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $t(38) = 1,94$, $p = 0,05$, 95% IC [-0,08 4,24]. En el caso de las mujeres, al comparar los resultados de la dimensión impulsividad pre (M = 24,13 DE = 7,74, n = 31) con los resultados de la dimensión impulsividad post (M = 20,45 DE = 6,49, n = 31), se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $t(30) = 2,37$, $p = 0,02$, 95% IC [0,51 6,84] (ver Tabla 6), encontrándose en este caso suficiente evidencia para aceptar la hipótesis de investigación.

Tabla 6. Actitudes hacia la Compra, antes y después del periodo de intervención según género

	Hombres							Mujeres						
	Antes			Después				t	Antes			Después		
Dimensiones Actitud Hacia la Compra	n	M	DE	n	M	DE	t		n	M	DE	n	M	DE
Racionalidad	39	15,1	5,66	39	15,56	5,19	0,66	31	17,71	3,77	31	17,13	4,51	0,8
Impulsividad	39	22,51	7,01	39	20,44	7,84	1,94	31	24,13	7,74	31	20,45	6,49	2,37*
Compulsividad	39	10,64	4,06	39	11,33	5,9	0,73	31	12,68	6,28	31	12,65	5,72	0,02

* $p < 0,05$

De igual manera al comparar la dimensión racionalidad de la escala de actitud hacia la compra antes y después del periodo de intervención, según género. En el caso de los hombres, al comparar los resultados de la dimensión racionalidad pre (M = 15,10 DE = 5,66 n = 39) con los resultados de la dimensión racionalidad post (M = 15,56 DE = 5,19, n = 39) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $t(38) = -0,66$ $p = 0,51$, 95% IC [-1,87 0,95]. Igualmente en el caso de las mujeres, al comparar los resultados de la dimensión racionalidad pre (M = 17,71

DE = 3,77, n = 31) con los resultados de la dimensión racionalidad post (M = 17,13 DE = 4,51 n = 31), tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $t(30) = 0,80$, $p = 0,42$, 95% IC [-0,89 2,05] (ver Tabla 6), no encontrándose para ambos casos suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula.

Finalmente con respecto a la relación entre los niveles de alfabetización económica y las dimensiones que componen la escala de actitud hacia la compra, los resultados indican, en primer lugar, que la correlación entre el TAE-A post y la dimensión racionalidad post no es significativa, $r(70) = 0,16$, $p = 0,16$ por lo cual no existe relación entre ambas variables. De igual forma la correlación entre el TAE post y la dimensión impulsividad post, no es significativa, $r(70) = -0,12$, $p = 0,28$. Por último entre el TAE post y la dimensión compulsividad post ($r = -0,10$; $p = 0,38$) (ver Tabla 7), tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas, por lo cual no existe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula para ninguna de las dimensiones.

En relación a la evaluación de proceso, el análisis de los grupos focales indica cambios relevantes en los significados que los estudiantes construyeron acerca de la importancia de la educación financiera, los cuales se organizan en tres núcleos de significación. El primero incluye la evaluación de su futuro rol como profesor ante sus estudiantes en este tópico, el segundo se orienta a evaluar los cambios detectados en su propio comportamiento económico y financiero y el tercero, evalúa la metodología seguida en la intervención.

En el primer núcleo, se destacan tres roles centrales que cumple el profesor en relación a la educación económica: incorporar la educación económica, orientar a sus estudiantes y modelarlos. Respecto a la incorporación de la educación económica, observan que dada su escasa presencia en el curriculum es deber de ellos incorporar sus contenidos en el aula y que los énfasis con los que se aborden estos contenidos dependen del docente. En cuanto al rol orientador, indican que es importante no señalar verdades absolutas respecto a la economía, sino que destacar ventajas y desventajas para que los estudiantes se formen sus propias opiniones, dando cabida a que la educación económica pueda llevarse a cabo dejando de lado sus propias creencias respecto a la economía. El rol modelador de los profesores guarda relación con la noción de que el profesor modela el consumo de los estudiantes por lo que debe preguntarse acerca de sus propias prácticas de consumo, con el fin de lograr un nivel de coherencia entre prácticas personales y enseñanzas en temas económicos.

En cuanto al segundo vinculado a los aprendizajes de los estudiantes en el curso, estos señalan que a nivel personal han podido aplicar conceptos económicos en su vida cotidiana. Además, han implementado prácticas de consumo planificado, evitando el sobreendeudamiento o endeudándose responsablemente, y logrando llevar a cabo prácticas de ahorro. Junto con lo anterior, los participantes mencionan que a partir del curso han podido analizar de una manera más compleja los medios de comunicación y la política económica del país.

Respecto a la evaluación del curso, observan como fortalezas que permitió reforzar aprendizajes previos, observar en forma práctica metodologías de enseñanza de conceptos económicos, la posibilidad de hacer intervenciones y realizar análisis crítico de la realidad y la posibilidad de aprender contenidos relevantes para su propio comportamiento. Así, una parte importante evalúa positivamente el curso y lo recomendaría a sus compañeros de carrera. En cuanto a debilidades, relevan que faltó tiempo para profundizar más en el análisis y la discusión, por lo que un curso de dos horas semanales es insuficiente.

4. DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados expuestos es posible destacar que los estudiantes presentan un nivel

básico de alfabetización económica, antes y después de la intervención, donde a pesar de observarse un aumento de casi dos puntos porcentuales en el nivel de logro alcanzado entre el pre test y el post test, esto no alcanza a constituirse en una diferencia estadísticamente significativa. Situación similar a lo anterior ocurre al analizar los resultados por género y nivel socioeconómico, ya que tampoco se encuentran diferencias en la alfabetización económica.

Por otra parte en cuanto a la escala de actitud hacia la compra, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la dimensión impulsividad entre antes y después de participar en el programa de educación económica, siendo las mujeres quienes presentan los mayores cambios, al reducir significativamente el puntaje en esta dimensión, situación contraria a lo que sucede en la dimensión racionalidad, donde no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Por último, no se demuestra relación entre el puntaje del TAE-A y las dimensiones de la escala actitud hacia la compra después de participar en la intervención.

Al considerar la medición del TAE-A antes y después de aplicado el programa de educación económica, los resultados fueron similares, aumentando solo dos puntos porcentuales con respecto a la primera medición, lo que indica que el programa ejecutado en esta intervención, no impactaría en términos estadísticamente significativos en los niveles de alfabetización económica de los participantes. Lo anterior difiere de lo planteado por algunos autores, que señalan que la implementación de un programa de educación económica tiene un importante impacto en el nivel de conocimiento económico de los participantes (Kourilsky, 1996; Vargha, 2004; Walstad & Allgood, 1999; Walstad & Rebeck, 2001). Es posible que estos resultados se deban a lo señalado por Jacob, Hudson y Bush (2000), quienes plantean que la comprensión de conceptos económicos es un proceso acumulativo, que contempla tanto prácticas como conocimientos conceptuales financieros que deben ser transmitidos a temprana edad. Lo anterior cobra relevancia al considerar que la duración del programa se acota a un solo semestre académico con una jornada semanal de dos horas, lo cual podría ser insuficiente para compensar la carencia formativa previa sobre contenidos económicos. Por otra parte, al destacar la elevada dispersión de las puntuaciones obtenidas por cada participante, surge la importancia de considerar la posible influencia tanto de factores cognitivos como afectivos propios de cada sujeto en los niveles de logro alcanzados.

Los antecedentes presentados permiten concluir que los estudiantes que participaron de este estudio, si bien aumentaron levemente su nivel de logro en la apropiación de conceptos económicos aún no cuentan con todas las destrezas necesarias para comprender de mejor forma el mundo económico que los rodea, lo que concuerda con estudios anteriores que indican la existencia de una débil apropiación de los conceptos económicos en la población general y en estudiantes de pedagogía en particular (Fagan, 2007; Winch, 2002).

Junto con lo anterior, se encontró que tanto hombres como mujeres de distintos niveles socioeconómicos obtienen los mismos resultados en sus niveles de alfabetización económica antes y después de su participación en el programa. Esto discrepa de diversos estudios (Denegri y Palavecinos, 2003; Denegri y Martínez 2005; Salemi, 2005), que muestran la existencia de diferencias con respecto al género y nivel socioeconómico, situación que permite hipotetizar una posible nivelación en el acceso a información sobre procesos económicos tanto para hombres como para mujeres. Lo anterior se ha señalado en estudios posteriores realizados con estudiantes universitarios y se explica por la probable existencia de un impacto de la formación universitaria en la homologación de los conocimientos que los estudiantes poseen al estar expuestos de maneras más o menos similares a los aprendizajes de éstas (Godoy, 2011).

Por otra parte, los resultados encontrados en relación a las actitudes hacia la compra, indican una disminución significativa entre la primera y segunda medición en la dimensión impulsividad hacia la compra, no presentando variaciones relevantes en las otras dos dimensiones que

corresponden a racionalidad y compulsividad. Es posible relacionar el cambio actitudinal con los contenidos impartidos en el programa de educación económica, los cuales enfatizan el análisis crítico y reflexivo respecto al rol del sujeto como consumidor y las implicancias de dicho rol, como también el análisis de la propia realidad individual del estudiante, de sus tendencias actitudinales frente al consumo y la modificación de sus prácticas. Es así como los resultados muestran que los estudiantes, luego de participar del programa, presentarían menor tendencia a la compra no planificada, irreflexiva y repentina, llevando a cabo una mejor evaluación cognitiva de las características del producto o de las consecuencias futuras de las compras (Luna et al., 1998). Lo anterior permite destacar la posibilidad de lograr cambios a nivel afectivo, conductual y cognitivo respecto a la economía, mediante la implementación de un programa de educación económica.

A nivel de contenidos, es importante destacar que la responsabilidad frente al consumo representada en el indicador de competencia “Reconoce en sí mismo problemáticas reales o potenciales vinculadas a los procesos de consumo de bienes y servicios”, articuló los cuatro elementos nucleares a partir de los cuales se organizaron los contenidos -Comprensión del sistema económico, Responsabilidad frente al consumo, Lectura crítica de medios y Educación económica, responsabilidad social y ciudadanía. Por ello, se podría hipotetizar que el logro de este indicador de competencia podría aportar en la comprensión de la disminución de la actividad de impulsividad hacia la compra y el consumo en el grupo de estudiantes que participaron de la investigación.

Complementando los antecedentes expuestos, la información recolectada a través de las pautas de observación y grupos focales realizados en paralelo a la aplicación de los instrumentos analizados en esta investigación, releva a nivel de aprendizajes personales en el grupo de estudiantes la implementación de prácticas de consumo más reflexivas, lo que se conecta directamente con los resultados de elevación de la conciencia acerca de su impulsividad en la compra que es reportado en el análisis cuantitativo expuesto en este trabajo.

En relación a esta variación significativa de la impulsividad y la variable género, se encontró que antes del periodo de intervención las mujeres presentaban niveles de impulsividad más elevados que los hombres, lo cual concuerda con estudios anteriores realizados por Denegri et al. (2011) con estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio en Chile.

Respecto a la relación entre el nivel de alfabetización económica y actitud hacia la compra, antes y después del periodo de intervención los resultados de esta investigación señalan que no existiría una relación entre el nivel de alfabetización económica y la actitud hacia la compra de los participantes del programa, lo cual difiere de lo planteado por diversos autores (Beateson, 2009; Bosshardt y Watss, 1994; Georgius, 1996; Kourilsky, 1987, 1993; Schung y Walstad, 1991; Soper y Walstad, 1991; Sossin, Dick y Reiser, 1997; Schug y Hagedorn, 2005; Varcoe y Fitch, 2003; Denegri et al., 2009) quienes afirman que el nivel de conocimiento económico tendría un impacto en la conducta cotidiana de los estudiantes. Respecto a los resultados obtenidos y contrario a lo que plantean estos últimos autores, es posible concluir que la enseñanza conceptual y teórica de los procesos económicos para la toma de decisiones en la vida cotidiana no necesariamente implica un cambio a nivel actitudinal. Sin embargo la ejecución de un programa de educación económica en estudiantes de pedagogía que enfatice, tal como el programa implementado en este estudio, el análisis crítico y reflexivo de los estudiantes frente al contexto económico en que desarrollan sus prácticas de consumo así como la concientización del impacto que tendrá su comportamiento económico y tendencias actitudinales en sus futuros educandos, podría ser un factor relevante para favorecer la generación de cambio actitudinal.

Ahora bien, al considerar las limitaciones de la presente investigación cabe señalar el tipo de muestreo utilizado, el cual al ser no probabilístico disminuye la representatividad de la muestra. En relación al diseño, la limitación tiene relación con que no se logró contar con un grupo control

que permita contrastar mediante el análisis comparativo, los resultados encontrados en el grupo experimental. Esta situación no permite establecer el control de ciertas circunstancias o variables que pudieran colaborar en la explicación de los resultados; considerando por ejemplo variables como no motivación o deseabilidad social, como también acontecimientos externos que pudieron ocurrir entre el pre-test y el post-test influyendo en los resultados finales obtenidos por los participantes (Morales, 2012). Es por lo anterior que sería importante considerar en la planificación de estudios similares la incorporación de un grupo control. Adicionalmente, en los diseños que no sean experimentales la principal limitación está vinculada a la imposibilidad de extrapolar los resultados a la población, lo que sin duda resulta en una limitación para las Ciencias Sociales, dado que la condición de experimento es compleja de alcanzar debido a la dificultad de manipular a los individuos o grupos sociales según sus particulares condiciones para que el experimento resulte válido (Rojas, 2006).

Con respecto a las futuras líneas de investigación un aspecto relevante es la posibilidad de generar un cambio actitudinal a corto plazo, a través de la participación en un programa de educación económica, considerando que esto no se encuentra suficientemente documentado en la literatura.

Por otro lado, y en concordancia con lo expresado por los propios participantes, es necesario contar con programas de educación económica en estudiantes de pedagogía con mayor cantidad de horas que permitan la profundización tanto de contenidos como la utilización de metodologías que fomenten la participación, análisis, concientización y reflexión respecto a la economía, dado el futuro impacto que tiene la transmisión de estos conocimientos en la formación inicial de los futuros ciudadanos.

Finalmente, un aspecto que ha sido mencionado por Denegri (2007) es que la mayoría de las investigaciones relacionadas a esta temática se han realizado en países desarrollados, existiendo poca investigación en países con economías emergentes como los latinoamericanos. Surge, por lo tanto, el desafío que la psicología económica pueda construir nuevos conocimientos que permitan contextualizar los hallazgos a las características socioculturales latinoamericanas y con ello apoyar medidas más eficientes en el campo de la política económica y la educación para el consumo.

FINANCIAMIENTO: Esta investigación fue financiada por el Proyecto FONDECYT n° 1110711 de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

REFERENCIAS

- Adimark (2000). *El nivel socioeconómico ESOMAR. Manual de aplicación*. Santiago: Adimark.
- Allgood, W., y Walstad, S. (1999). The longitudinal Effects of Economic Education on Teachers and Their Student. *The Journal of Economic Education*, 30(2), 99 -111.
- Amar, J., Abello Llanos, R., Llanos, M., y Gómez, B. (2011). *Estrategias y prácticas socializadoras y de alfabetización económica en familias de una ciudad multifinanciera de la región Caribe colombiana*. Psicología desde el caribe. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301602>
- Baumann, Z. (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Beateson. L. (2009). *A Follow-up Study of Ohio State University Extension's Youth Financial Literacy Program Real Money, Real World: Behavioral Changes of Program Participants*. Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in the Graduate School of the Ohio State University.
- Bosshardt, W., y Watss, M. (1994). Instructor Effects in Economics in Elementary and Junior High School. *Journal of Economic Education* 25(3), 195-211.

Cabalin, K., Ferrada, M., y Godoy, M. (2008). *Compra por impulso en profesores de educación básica de la ciudad de Temuco*. (Tesis inédita para optar al grado de licenciado). Universidad de La Frontera, Temuco.

Colegio de Psicólogos de Chile. (s.f.). *Código de Ética profesional*. Recuperado de: http://ponce.inter.edu/cai/bv/codigo_de_etica.pdf

Comisión de Formación Ciudadana. (2004). *Informe Final*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

Denegri, M., y Palavecino, M. (2003). Género y alfabetización económica ¿Oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación? *Psicología del Caribe*, 12, 76-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301206>

Denegri, M., y Martínez, G. (2005). ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivistas a la educación para el consumo. PAIDEIA. *Revista de educación*, 37, 101-116.

Denegri, M. (2007). *Introducción a la Psicología Económica*. PSICOM Editores: Colombia.

Denegri, M., Del Valle, C., Gempp, R., Etchebarne, S., y González. (2009). *Informe Final. Proyecto Fondecyt n° 1060303*. Departamento de Psicología. Universidad de La Frontera.

Denegri, M., Del Valle, C., Gempp, R., Etchebarne, S., y González. (2010a). *Alfabetización económica y patrones de consumo y endeudamiento en estudiantes de pedagogía: Hacia una mirada explicativa. Informe avance. Proyecto FONDECYT 1090179*. Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Santiago, Chile.

Denegri, M., González, Y., Cabalin, K., Ferrada, C., Godoy, M., y Sepúlveda, J. (2010b). *Compra por Impulso en profesores de Educación Básica de la ciudad de Temuco. Boletín de Investigación Educativa*, 25(1), 183-198

Denegri, M., Godoy, M., y Sepúlveda, J. (2011). *Actitudes hacia la compra y el consumo de estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio en Chile. Proyecto Fondecyt n°1090179*. Fondo nacional de desarrollo científico y tecnológico, Temuco, Chile.

Denegri, M., Del Valle, C., González, Y., y Etchebarne, S. (2013). *Diseño, validación y evaluación de un modelo pedagógico de alfabetización económica en la formación inicial de profesores. Informe de avance proyecto Fondecyt n° 1110711*. Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología.

Domper, M. (2004). *Instituto Libertad y Desarrollo. Chile. ¿Qué aprenden de economía nuestros niños en el colegio?* Recuperado de: http://www.libertadydesarrollo.cl/biblioteca/serie/Economico/151_serie_informe_economico.pdf

Eagly, A., y Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publisher.

Fagan, C. (2007). Economics knowledge, attitudes and experience of student teachers in Scotland. *Citizenship, Social and Economics education: An International Journal*, 7(3), 175-188.

Gempp, R., Denegri, M., Caripan, N., Catalán, V., Hermosilla, S., y Caprile, C. (2007). Desarrollo del Test de Alfabetización Económica para Adultos (TAE-A). *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 275-284.

Georgius, G. (1996). Pre- College Economics Instruction and Outcome Scores. *Journal of Business and Economic Studies* 9(1), 65-82.

Gevauer, A., Shaffer, C., y Soto, E. (2003). *Consumo impulsivo en estudiantes universitarios*. (Tesis de pregrado no publicada). Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Godoy, M. (2011). *Alfabetización Económica, actitud hacia el endeudamiento y deuda actual de*

estudiantes de pedagogía de la zona sur. (Tesis para optar al grado de Magister). Universidad de La Frontera. Temuco. Recuperado de: http://www.onacon.cl/sites/default/files/documentos/alfabetizacion_economica_actitud_hacia_el_endeudamiento_y_deuda_actual_en_estudiantes_de_pedagogia_de_la_zona_sur.pdf

González, J.; Huerta, A., y Inzunza, C. (2007). *Estilos de consumo, alfabetización económica y construcción de identidad en profesores de educación básica de la ciudad de Temuco.* (Tesis de pregrado no publicada). Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

González, T., Romero, J., Ulloa, J., y Vázquez, D. (2009). *Relación entre actitudes hacia el consumo y materialismo en estudiantes de pedagogía.* Manuscrito no publicado.

Gebäuer, A., Schafer, L., y Soto, E. (2003). *Compra impulsiva en estudiantes universitarios con diferente nivel de formación en economía de la Universidad de la Frontera.* Tesis para optar al grado de licenciado no publicada. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P., (2010). *Metodología de la investigación.* 5ta edición. México: McGraw-Hill.

Jacob, K., Hudson, S., y Bush, M. (2000). *Tools for survival: An analysis of financial literacy programs for lower-income families.* Chicago: Woodstock Institute.

Kourilsky, M. (1987). *Effective Teaching.* Glenview; IL:Scott, Foresman & Co.

Kourilsky, M. (1993). *An Integrated Teacher Education Model for Enhanced Economic Literacy of Primary Teachers.* Paper presented at the Annual Meeting for the American Educational Research Association. Atlanta, April 12-16.

Kourilsky, M. (1996). Generative Teaching and Personality Characteristics of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 355-363.

Luna, R. Quintanilla, I., y Berenguer, G (1998). *La Compra Impulsiva y la Compra Patológica: el Modelo CAC.* Valencia: Universitat de València.

Luna, R. (2001). *Seminario del País Vasco. La compra por impulso y la compra patológica.* Universidad de Valencia. España.

McGuire, W. (1985). Attitudes and attitude change. En G. Lindzey & E. Aronson. (Eds.) *Handbook of social psychology* (3rd Ed, 2, 233-346). New York, NY, EE.UU: RandomHouse.

Ministerio de Hacienda y Crédito Público. Colombia. (2010). *Estrategia Nacional de Educación Económica y Financiera. Una propuesta para su implementación en Colombia.* Recuperado de: <https://www.fogafin.gov.co/web/imagenes/file/Educacion%20Financiera/Documento%20CNEEF.pdf>

Montero, I., y Leon, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. Recuperado de: <http://www.sisman.utm.edu.ec/libros/FACULTAD%20DE%20CIENCIAS%20HUMANAS%20C3%8DSTICAS%20Y%20SOCIALES/CARRERA%20DE%20PSICOLOGO%20C3%8DA%20CL%20C3%8DNICA/03/metodos%20de%20investigacion%20psicologica/Clasificacion%20y%20Descripcion.pdf>

Morales, P. (2012). *Estadística aplicada a las ciencias sociales.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente.* Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago.

Rojas, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales.* México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

Salemi, M. (2005). Teaching economic literacy: why, what and how. *International Review of economics education*, 4(2), 46-57.

Santa María, C., y Gómez J. (2005). Actitudes hacia el dinero en jóvenes de 18 a 24 años. Bolivia: *Universidad Católica Boliviana*, 36(1), 101-117.

Schug, M., y Walstad, W. (1991). Teaching and Learning economics. En *handbook of Research on social studies teaching and learning*. Ed. James P. Shaver, 411-419. National Council for the Social Studies. New York: Macmillan.

Schug, M., y Hagedorn, E. (2005). The Money Savvy Pig™ Goes to the Big City: Testing the Effectiveness of an Economics Curriculum four Young Children. *The Social Studies*, 96(2), 68-71.

Soper, J., y Walstad, W. (1991). *Economic Knowledge in Junior High and Elementary Schools. Effective Economic Education in the Schools*. NEA Professional Library. Reference and Recourse Series Washington D.C. New York.

Sossin, K., Dick, J., y Reiser, M. (1997). Determinants of Achievement of Economics Concept by Elementary School Student. *Journal of Economic Education*, 28(2), 101-121.

Varcoe, K., y Fitch, P. (2003). Money talks- a program to improve financial literacy of teens. *International Journal of Consumer Studies*, 27(3), 218-251.

Vargha, L. (2004). Buyer Beware! Economics Activities for Middle School Students. *The Social Students*, 95(1), 27-32.

Walstad, W., y Allgood, S. (1999). What do college know about economics? *American Economic Review*, 89(2), 350-354.

Walstad, W., y Rebeck, K. (2001). Teacher and Student Economic Understanding in Transition Economies. *The Journal of Economic Education*, 32(1), 58-67.

Winch, C. (2002). The Economics Aims of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(1), 101-117.